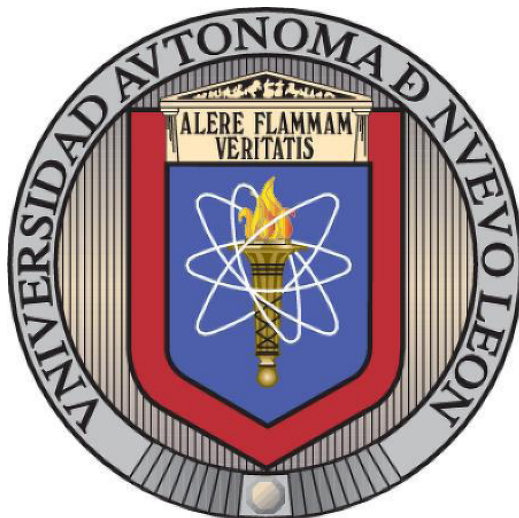


UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

FACULTAD DE PSICOLOGÍA



TESIS

**EDUCACIÓN EN LÍNEA: PRESENCIA SOCIAL, ACTITUD HACIA EL
FUTURO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO**

PRESENTA

ALMA ROSA PÁNUCO RÍOS

**COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA
EN CIENCIAS CON ORIENTACIÓN EN COGNICIÓN Y EDUCACIÓN**

ENERO, 2016

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
SUBDIRECCIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO



TESIS

**EDUCACIÓN EN LÍNEA: PRESENCIA SOCIAL, ACTITUD HACIA EL
FUTURO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO**

PRESENTA

ALMA ROSA PÁNUCO RÍOS

**COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA
EN CIENCIAS CON ORIENTACIÓN EN COGNICIÓN Y EDUCACIÓN**

DIRECTOR DE TESIS

DRA. MA. CONCEPCIÓN RODRÍGUEZ NIETO

MONTERREY, NUEVO LEÓN, MÉXICO,

ENERO DE 2016

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON
FACULTAD DE PSICOLOGIA
SUBDIRECCION DE POSGRADO

**MAESTRIA EN CIENCIAS CON ORIENTACION EN COGNICION Y
EDUCACION**

La presente tesis titulada “Educación en línea: presencia social, actitud hacia el futuro y rendimiento académico” presentada por Alma Rosa Pánuco Ríos ha sido aprobada por el comité de tesis.

Dra. Ma. Concepción Rodríguez Nieto
Director de tesis

Dra. Brenda Cecilia Padilla Rodríguez
Revisor de tesis

Dra. Ana Remesal Ortiz
Revisor de tesis

Monterrey, N. L., México, enero de 2016

DEDICATORIA

A mis padres, Manuel y Rosa.
Su arduo trabajo me inspira a persistir.
Su constante apoyo me anima a avanzar.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a las tres extraordinarias investigadoras que me acompañaron durante la elaboración de esta tesis: a la Dra. Cony, por enseñarme a tener valor frente al doloroso proceso llamado aprendizaje, por las muchas horas dedicadas a asesorarme, y por apoyarme cada día para crecer académica y personalmente; a la Dra. Ana, por su valiosa retroalimentación, por avivar mi interés en la investigación cualitativa, y por permitirme expandir mi visión del mundo; y a la Dra. Brenda, por impulsarme siempre a llegar al siguiente nivel de mi capacidad, por su paciencia para pulir mi trabajo, y por mostrarme un poco del amplio campo de acción de un investigador.

Doy gracias también a las otras personas que estuvieron a mi lado durante estos dos años: a los maestros del programa, por compartir conmigo su experiencia en el área; a mis compañeros del Laboratorio de Cognición, por permitirme ser parte de una genuina comunidad de aprendizaje donde el trabajo y la alegría estuvieron siempre presentes; a mi familia, por alentarme en todo momento; y especialmente a Angel, por ser mi apoyo en los momentos de duda y mi cómplice en cada logro alcanzado.

Finalmente, quiero agradecer a las instituciones involucradas en este proceso: a CONACYT, por su apoyo económico; a la Universidad Autónoma de Nuevo León, por becarme para realizar este posgrado; a la Facultad de Psicología, por su financiamiento para mi participación en actividades académicas; y a la universidad en que apliqué mi estudio, por abrirme sus puertas y ayudarme en todo lo necesario.

A todos ustedes, gracias.

RESUMEN

La política internacional plantea el uso de la educación en línea para afrontar diversos problemas económicos y sociales, promoviendo la investigación para mejorar su calidad. La presencia social y la actitud hacia el futuro podrían afectar dicha calidad mediante su influencia sobre el rendimiento académico, por lo que el objetivo de este estudio es analizar las relaciones entre estos tres constructos. El diseño del estudio es no experimental, correlacional y mixto, con una muestra de 53 estudiantes de pregrado (31 hombres y 22 mujeres, con una media de 22 años de edad). Para detectar la presencia social se combinó el análisis de contenido de foros de discusión (presencia social proyectada) con los datos de una encuesta (presencia social percibida). La actitud hacia el futuro se obtuvo mediante dos subescalas que evalúan los aspectos positivo y negativo de esta. El rendimiento académico presentó una relación positiva con la presencia social proyectada y percibida, pero no se relacionó con la actitud positiva ni negativa hacia el futuro. Asimismo, las actitudes hacia el futuro mostraron relación con la presencia social percibida, pero no con la presencia social proyectada. Las inconsistencias en la relación de las actitudes hacia el futuro con la presencia social proyectada y percibida sugieren diferencias sustanciales entre estos últimos dos constructos, por lo que se recomienda indagar las semejanzas y diferencias entre ambas formas de medición.

Palabras clave: Educación en línea, presencia social, actitud hacia el futuro, rendimiento académico, métodos mixtos

ABSTRACT

International guidelines recommend the use of online education in order to address diverse economic and social problems, promoting research oriented to improve its quality. Social presence and future time attitude may affect such quality through their influence on academic achievement, it is thus the aim of this study to analyze the relationships between these three constructs. The research design is non-experimental, correlational and mixed, with a sample of 53 undergraduate students (31 men and 22 women, with an average age of 22 years). For the evaluation of social presence, content analysis of discussion forums (projected social presence) and survey data (perceived social presence) were considered. Future time attitude was assessed using two subscales that evaluate its positive and negative aspects. Academic achievement was positively related with projected and perceived social presence, but it was neither related with positive nor negative future time attitude. Additionally, future time attitude showed a relationship with perceived social presence but not with projected social presence. Inconsistencies in the relation of future time attitudes with projected and perceived social presence suggest substantial differences between these two constructs, so it is recommended to further investigate similarities and differences between these two measuring methods.

Keywords: Online education, social presence, future time attitude, academic achievement, mixed methods

INDICE

Dedicatoria.....	iii
Agradecimientos.....	iv
Resumen.....	v
CAPITULO I.....	10
INTRODUCCION.....	10
I.1 Definición del Problema	14
I.2 Justificación	15
I.3 Objetivo General	18
I.3.1 Objetivo general	19
I.3.2 Objetivos específicos.....	19
I.4 Preguntas de investigación	19
I.4.1 Pregunta general:.....	19
I.4.2 Preguntas específicas:	20
I.5 Limitaciones y Delimitaciones	20
CAPITULO II.....	22
MARCO TEORICO.....	22
II.1 EL MARCO DE LA COMUNIDAD DE INDAGACION	22
II.1.1 Presencia cognitiva	24
II.1.2 Presencia docente.....	25
II.1.3 Presencia social	27
II.1.3.1 Categorías de la presencia social	30
II.1.3.2 Desarrollo de la presencia social	32
II.1.3.3 Variables relacionadas con la presencia social.....	34
II.1.3.4 Medición de la presencia social	38
II.1.4 Propuestas de modificación de las presencias.....	41
II.2 PERSPECTIVA TEMPORAL	46
II.2.1 Perspectiva de pasado	47
II.2.2 Perspectiva de presente	48
II.2.3 Perspectiva de futuro.....	49

II.2.3.1 Significado de futuro	49
II.2.3.2 Frecuencia de pensamientos hacia el futuro	50
II.2.3.3 Orientación hacia el futuro	51
II.2.3.4 Relación temporal de futuro	51
II.2.3.5 Actitud hacia el futuro	52
II.2.4 Perfiles de actitudes temporales.....	58
CAPITULO III	61
METODO.....	61
III.1 PARTICIPANTES.....	61
III.2 APARATOS E INSTRUMENTOS.....	62
III.2.1 Subescala de presencia social/Español	62
III.2.2 Subescalas de actitud hacia el futuro/Español	63
III.2.3 Foros de discusión	65
III.2.4 Formato para la codificación de los foros discusión	66
III.2.5 Calificaciones del curso	66
III.3 PROCEDIMIENTO	67
III.3.1 Diseño utilizado:	67
III.3.2 Recolección de Datos:.....	67
III.3.3 Análisis de Datos:.....	68
III.3.3.1 Presencia social proyectada	68
III.3.3.2 Presencia social percibida	72
III.3.3.3 Actitud hacia el futuro	72
III.3.3.4 Rendimiento académico	72
III.3.3.5 Relación entre variables	73
CAPITULO IV	74
RESULTADOS	74
IV.1 NIVELES DE PRESENCIA SOCIAL.....	74
IV.2 ACTITUD HACIA EL FUTURO.....	78
IV.3 PRESENCIA SOCIAL Y RENDIMIENTO ACADÉMICO.....	79
IV.4 ACTITUD HACIA EL FUTURO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO	79
IV.5 PRESENCIA SOCIAL Y ACTITUD HACIA EL FUTURO.....	80
CAPÍTULO V	81
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	81
V.1 DISCUSIÓN.....	81
V.1.1 Niveles de presencia social.....	81
V.1.2 Actitud hacia el futuro.....	85

V.1.3 Relación entre presencia social y rendimiento académico.....	86
V.1.4 Relación entre actitud hacia el futuro y rendimiento académico ...	87
V.1.5 Relación entre presencia social y actitud hacia el futuro.....	88
V.2 CONCLUSIONES	89
V.3 RECOMENDACIONES PARA FUTUROS ESTUDIOS	90
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	91
ANEXOS.....	109

Índice de Tablas y Figuras

Tablas

Tabla 1. Resultados inconsistentes sobre la presencia social	37
Tabla 2. Resultados inconsistentes sobre la actitud positiva hacia el futuro.....	56
Tabla 3. Perfiles de actitudes temporales en diversos estudios	59
Tabla 4. Reactivos modificados de las Subescalas de actitud hacia el futuro ..	64
Tabla 5. Confiabilidad calculada mediante el Coeficiente de Holsti	69
Tabla 6. Confiabilidad calculada mediante la Kappa de Cohen	70
Tabla 7. Frecuencia de aparición de las categorías de presencia social	75
Tabla 8. Medias de presencia social percibida de los estudiantes.....	76
Tabla 9. Frecuencia de medias de actitud hacia el futuro	78
Tabla 10. Correlación entre presencia social y rendimiento académico	79
Tabla 11. Correlación entre presencia social y actitud hacia el futuro	80

Figuras

Figura 1. Marco de la Comunidad de Indagación (Garrison et al., 2000).....	23
Figura 2. Modelo Col revisado (Shea & Bidjerano, 2010)	42
Figura 3. Nueva versión del marco Col (Armellini & De Stefani, 2015).....	43
Figura 4. Marco Col extendido (Kreijns et al., 2014)	45
Figura 5. Niveles de presencia social proyectada.....	77
Figura 6. Niveles de presencia social percibida	77

CAPITULO I

INTRODUCCION

En la actualidad, el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) es cada vez más frecuente en las prácticas pedagógicas. Especialmente está surgiendo un auge de la educación en línea, en la cual las TIC son aprovechadas para apoyar el cambio de la educación centrada en la enseñanza hacia la educación centrada en el aprendizaje, a la vez que se generan nuevas posibilidades para afrontar problemas sociales y económicos a nivel mundial.

Desde finales del siglo XX algunas de las principales organizaciones mundiales promueven la educación en línea. En 1998, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) destacó el papel de las universidades en la creación e investigación de la educación en línea con el fin de aprovechar las nuevas TIC para favorecer el progreso social y económico a nivel mundial. Por su parte, la Comisión de las Comunidades Europeas (2000) enfatiza que la educación en línea en la enseñanza superior propicia un modelo mixto que permite una mayor flexibilidad en el acceso al conocimiento, mientras que el Banco Mundial (World Bank, 2003) destaca que esta puede facilitar la educación a lo largo de toda la vida, necesaria para que las personas compitan en el mundo de la economía del conocimiento.

En México también se ha promovido la educación en línea, especialmente en el nivel superior. Las alternativas a la educación en el aula se establecieron legalmente en este país a través del artículo 32 de la Ley General de Educación (1993), el cual señala la necesidad de establecer y fortalecer la educación en línea con el fin de proporcionar un acceso más equitativo a los servicios

educativos. El impacto de esta legislación se concretó en las líneas estratégicas de desarrollo propuestas por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 1999), donde se planteó la utilidad de la universidad virtual como una oportunidad para ampliar la cobertura en áreas de alta prioridad para el desarrollo económico y social del país.

Además, en México se promueve el uso de Internet con fines educativos. En el año 2000, la ANUIES manifestó la necesidad de incorporar las nuevas TIC en los procesos educativos con un énfasis en el uso de Internet y las estrategias centradas en el aprendizaje. Lo anterior aprovecha la capacidad de Internet de segunda generación, la llamada Web 2.0, para facilitar los ambientes colaborativos, permitiendo una interacción enriquecedora entre los participantes del proceso educativo (ANUIES, 2002).

El número de usuarios de las TIC en México se ha incrementado en los últimos años. El Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2014) reportó que en 2013 el país contaba con 46 millones de usuarios de Internet, representando al 43.5% de la población de seis años o más. En 2014 esta cifra aumentó a 47.4 millones de usuarios, con el mayor uso entre las personas menores de 35 años (INEGI, 2015). Además del Internet, otra de las TIC más utilizadas en el país son las computadoras, con 49.4 millones de usuarios (INEGI, 2013), siendo frecuente su uso en la educación básica y casi obligatorio en la educación superior (López de la Madrid, 2010).

El uso de las computadoras dentro del ámbito educativo ha ido evolucionando desde mediados del siglo XX. La introducción de esta TIC en la educación a nivel mundial comenzó con el diseño de materiales de aprendizaje electrónicos a principios de 1960, los cuales evolucionaron en 1970 en sistemas de entrenamiento (Ally, 2008). A mediados de 1980, el uso de las tecnologías comenzó a ser promocionado en las escuelas y para finales del siglo XX e inicios del XXI la educación en línea ya estaba bien establecida en la educación superior (Means & Roschelle, 2010).

La educación en línea requiere del diseño de un tipo de software que permita el proceso educativo. Dicho software es llamado Sistema de Gestión de Aprendizaje o LMS (siglas en inglés para Learning Management System), y se utiliza para "...gestionar la organización, ejecución y seguimiento de los cursos en línea y de los resultados de aprendizaje" (Delich, Kelly, & McIntosh, 2008, p. 19). Existen diversas ofertas de estos sistemas, las cuales son tanto comerciales como de acceso libre.

Los softwares en la educación en línea se utilizan para soportar dos ambientes de aprendizaje, uno de los cuales es el llamado ambiente en línea. Este ambiente es aquel en el cual los instructores no están físicamente presentes en el mismo sitio que los estudiantes (Delich et al., 2008) y donde la educación es facilitada mediante tecnologías en red (Garrison & Anderson, 2003).

La comunicación en el ambiente de aprendizaje en línea puede ser sincrónica o asincrónica. La primera es la interacción entre individuos donde la información es enviada y recibida en un espacio temporal cercano, como en las conferencias por audio y los chats (Ally, 2008). En la comunicación asincrónica, por el contrario, los mensajes son enviados y leídos en diferentes tiempos, siendo ejemplos el correo electrónico y los blogs (Means & Roschelle, 2010).

Un ejemplo de comunicación asincrónica muy utilizado en los ambientes de aprendizaje en línea son los foros de discusión. Algunas de las ventajas de dichos foros son la falta de necesidad de coincidir en tiempo y espacio, el carácter multidireccional de sus textos escritos, y la posibilidad de almacenar los textos para su constante revisión (Bustos, Coll, & Engel, 2009). Además, dependiendo del diseño tecnopedagógico del curso, los foros de discusión pueden desarrollarse a partir de diversas tareas como debates sobre un tema, discusiones colectivas sobre tareas de aportación individual, y tareas colaborativas en equipos pequeños (Bustos et al., 2009).

El segundo tipo de ambiente de aprendizaje en línea es el mixto. Este ambiente integra la interacción cara a cara con el uso de tecnologías de comunicación del

aprendizaje en línea (Akyol, Arbauhg et al., 2009). Además, dependiendo del diseño instruccional, puede utilizar herramientas tanto sincrónicas como asincrónicas, si bien predominan las segundas (Remesal, 2011).

Las tecnologías que permiten la comunicación sincrónica y asincrónica han mejorado constantemente, lo cual ha impactado en la educación en línea. Estas mejoras permitieron que los diseñadores de cursos enfatizaran la educación centrada en el estudiante (Ally, 2008) y las actividades colaborativas de construcción del conocimiento (Means & Roschelle, 2010). Lo anterior puso en manifiesto el potencial comunicativo e interactivo de la educación en línea (Garrison & Anderson, 2003) junto con su potencial para proveer un acceso más flexible al contenido y la instrucción desde cualquier lugar y en cualquier momento (Means & Roschelle, 2010). Como consecuencia, las mejoras en las tecnologías de comunicación contribuyeron a elevar la popularidad de la educación en línea entre los estudiantes (Means & Roschelle, 2010).

Con el incremento en el uso de la educación en línea también surgió la necesidad de crear un modelo que permitiera guiar su diseño e investigación. Uno de los modelos más influyentes en esta modalidad educativa es el marco de la Comunidad de Indagación (Arbaugh, 2008; Arbaugh et al., 2008; Garrison & Arbaugh, 2007; Garrison, Anderson, & Archer, 2010). Este modelo fue desarrollado con la finalidad de guiar la creación e investigación de programas de educación en línea a través de tres constructos: la presencia cognitiva, la presencia docente y la presencia social (Garrison, Anderson, & Archer, 2000).

El marco de la Comunidad de Indagación establece que el proceso de la educación en línea depende de la relación entre las tres presencias que propone. La presencia docente hace referencia al diseño, facilitación y dirección de los procesos cognitivos; la presencia cognitiva se define como la construcción de significados entre los miembros de una comunidad de indagación; mientras que la presencia social es la capacidad de las personas para proyectarse social y emocionalmente en un medio virtual (Garrison et al., 2000). La consolidación del marco se ha realizado al comprobar la existencia de

las tres presencias, así como la relación entre estas (Garrison, Cleveland-Innes, & Fung, 2010; Shea & Bidjerano, 2009a).

La presencia social ha sido un constructo cuestionado en este modelo. A pesar de que se ha señalado que cada presencia puede potenciar o inhibir la calidad de la experiencia educativa y de sus resultados académicos (Garrison et al., 2000), se ha criticado que la influencia de la presencia social no es muy elevada, por lo que se cuestiona su valor en el aprendizaje en línea (Annand, 2011). Asimismo, se discute que los estudios empíricos sobre esta presencia apuntan a que los estudiantes realizan su aprendizaje mediante el trabajo individual y no a través del trabajo con otros (Rourke & Kanuka, 2009).

Al ser un elemento central para la calidad de la educación en línea, es relevante indagar sobre las variables relacionadas con la presencia social. Una de estas variables podría ser la actitud hacia el futuro, ya que estas actitudes han sido asociadas con las relaciones interpersonales (Morselli, 2013; Seginer, 2008). Sin embargo, existe limitada evidencia sobre la relación entre la actitud hacia el futuro y el funcionamiento social (Guignard, Apostolidis, & Demarque, 2014).

I.1 Definición del Problema

La educación en línea desempeña un papel importante en las estrategias educativas de México. Este tipo de educación es visto en el país como un mecanismo para afrontar sus problemas económicos, al promover un acceso más equitativo al sistema educativo (González, Rosales, & Corona, 2012). Por ello, se propone el impulso de la investigación básica como soporte al logro de la calidad de esta modalidad educativa (ANUIES, 2000).

Indagar sobre las variables que intervienen en la calidad de la educación en línea ayudaría a su fortalecimiento dentro del sistema educativo mexicano. Una forma de abordar lo anterior es desde el marco de la Comunidad de Indagación, el cual plantea que la presencia social puede potenciar o inhibir la calidad de la

experiencia educativa y, en consecuencia, influir en los resultados de aprendizaje (Garrison et al., 2000). Sin embargo, algunos estudios han presentado datos contradictorios al relacionar la presencia social con el rendimiento académico, identificando tanto una relación positiva (Hostetter & Busch, 2013; Zhan & Mei, 2013) como ausencia de relación entre estos (Hostetter & Busch, 2006). Además, en la literatura revisada para este trabajo no se encontró evidencia sobre la relación entre la presencia social y la actitud hacia el futuro; mientras que esta última, específicamente en su forma positiva, ha mostrado datos inconsistentes respecto al rendimiento académico, con resultados significativamente positivos (Adelabu, 2007; Mello & Worrell, 2006) y no significativos (Alansari, Worrell, Rubie-Davies, & Webber, 2013; Andretta, 2011; Andretta, Worrell, & Mello, 2014). Estas investigaciones evaluaron el rendimiento académico como la calificación en una tarea individual (Hostetter & Busch, 2006; 2013) o examen (Zhan & Mei, 2013), la media en cuatro cursos (Adelabu, 2007) y la media autorreportada en todos los cursos del programa (Alansari et al., 2013; Andretta, 2011; Andretta et al., 2014; Mello & Worrell, 2006), por lo que evaluarlo como la calificación en un curso observado aportaría nueva información. Debido a lo anterior, este trabajo retoma los constructos anteriores y se concreta en la pregunta:

¿Cuáles son las relaciones entre la presencia social, la actitud hacia el futuro y el rendimiento académico en estudiantes universitarios de un curso impartido en línea?

I.2 Justificación

La importancia de la educación en línea radica en sus múltiples beneficios. Por ejemplo, permite que las instituciones atiendan a una mayor población; facilita que los docentes realicen actividades administrativas y de investigación; y proporciona flexibilidad para que los estudiantes trabajen a su propio ritmo, conjunten sus estudios y su trabajo, y adquieran habilidades de autorregulación

y autonomía al aprender (Lei & Gupta, 2010). Además, la educación en línea es más costo-eficiente que la educación presencial y provee nuevas oportunidades para que más estudiantes continúen con su educación (Sung & Meyer, 2012).

Sin embargo, en el caso particular de México la calidad de la educación en línea se encuentra limitada por diversos factores. Algunos ejemplos de los problemas que afectan a esta modalidad en el país son la dependencia de proyectos importados (Moreno Castañeda, 2005) y su insuficiente documentación y validación (González et al., 2012). Por ello, la ANUIES (2000) propone recurrir a las ciencias cognitivas y al impulso de la investigación básica y aplicada como soporte al logro de la calidad en la educación en línea en la nación.

Uno de los modelos propuestos para la investigación de la calidad de la educación en línea es el marco de la Comunidad de Indagación. Entre los tres elementos que propone este modelo, la presencia social ha sido el más cuestionado. Algunos autores (Garrison, Anderson, & Archer, 2010; Swan, Garrison, & Richardson, 2009) consideran que lo anterior se debe a que la falta de comunicación no verbal en la educación en línea plantea interrogantes sobre la posibilidad de crear la interacción social necesaria para establecer una comunidad de aprendizaje.

Dos críticas al constructo de presencia social del marco de la Comunidad de Indagación aluden a su posibilidad de establecerse en la educación en línea y a su relación con el aprendizaje. La presencia social se puede establecer en ambientes virtuales e influye de forma directa en la presencia cognitiva, relacionada con el aprendizaje significativo (Garrison, Cleveland-Innes, & Fung, 2010; Lee, 2014; Shea & Bidjerano, 2009a). Se ha criticado que dicha influencia no es muy elevada, por lo que se discute el valor de la presencia social en el aprendizaje en línea (Annand, 2011).

Los defensores de la presencia social sostienen dos argumentos a su favor, aludiendo uno a su rol en la motivación del alumno. Muchos estudiantes de cursos en línea son personas con ocupaciones profesionales o que no tienen

acceso a la educación presencial, y para quienes la oportunidad de interacción con otros es un factor que promueve su motivación para aprender (Bhattacharya & Hartnett, 2008). Al basarse en la interacción, la presencia social permite superar los sentimientos de aislamiento que pueden surgir por la separación física entre alumnos y docente en la educación en línea, así como afrontar la frustración ante la falta de inmediatez en las respuestas, a la vez que alienta el compromiso con el aprendizaje significativo (Sung & Meyer, 2012).

Un segundo argumento en favor de la presencia social alega que esta es necesaria para lograr un aprendizaje significativo. Desde el marco de la Comunidad de Indagación se argumenta que sin interacción grupal, los estudiantes no pueden crear los valores, metas y lenguaje comunes necesarios para un aprendizaje efectivo (Annand, 2011). Asimismo, la presencia social apoya el proceso de aprendizaje al alentar un sentimiento de comunidad y una dinámica de relaciones positivas que mejoran la eficacia propia y la colectiva frente a la tarea de aprendizaje (Remesal & Colomina, 2013).

El anterior debate plantea dos aspectos que requieren de una mayor comprensión. El primero es la necesidad de conocer el impacto de la presencia social sobre el aprendizaje de los estudiantes en línea, lo cual puede ser medido a través de su relación con el rendimiento académico. El segundo aspecto que requiere mayor comprensión es el conocimiento sobre las variables que apoyan el establecimiento de la presencia social y que, por medio de esta, pueden influir en el rendimiento académico.

Una variable que podría relacionarse con la presencia social es la actitud hacia el futuro. Esta actitud tiene una vertiente social que enfatiza la construcción y continuidad de una comunidad mediante relaciones interpersonales, las cuales pueden mejorar la tolerancia grupal y la resolución de conflictos (Morselli, 2013). Además, esta actitud es afectada por las relaciones interpersonales significativas, ya que estas modifican la percepción de desafíos futuros (Seginer, 2008). A pesar de lo anterior, la relación entre la actitud hacia el futuro y el funcionamiento social ha sido poco estudiada (Guignard et al., 2014).

Además, la presencia social puede estar relacionada con la actitud hacia el futuro, y juntas podrían ejercer una influencia sobre el rendimiento académico. Esto se sugiere al considerar que la actitud hacia el futuro dirigida hacia las relaciones sociales se relaciona directa y positivamente con la inversión en el aprendizaje y, por medio de esta, tiene un efecto indirecto en el rendimiento académico (Peetsma & van der Veen, 2011).

La presencia social y la actitud hacia el futuro pertenecen a teorías de reciente creación, por lo que resulta de interés su estudio en conjunto. Asimismo, ambas variables han mostrado datos inconsistentes respecto a su relación con el rendimiento académico.

Encontrar la relación entre estos constructos podría ayudar a comprender las variables que motivan a los estudiantes en cursos en línea a obtener mejores resultados educativos. Además, permitiría identificar a los estudiantes que están en riesgo de reprobación, y que docentes y diseñadores instruccionales desarrollaran acciones para fomentar una adecuada actitud hacia el futuro y una mayor presencia social con el fin de mejorar el rendimiento académico de sus estudiantes y la calidad de sus programas educativos.

I.3 Objetivo General

Una de las formas en que se puede mejorar la calidad de la educación en línea es investigando sobre los factores que intervienen en el rendimiento académico de sus estudiantes. Esta investigación se centra en la presencia social y la actitud hacia el futuro, ya que ambos constructos podrían intervenir en el rendimiento académico de los alumnos de educación en línea. Debido a lo anterior, este estudio se concreta en el siguiente objetivo general:

1.3.1 Objetivo general

Analizar las relaciones entre la presencia social, la actitud hacia el futuro y el rendimiento académico en estudiantes universitarios de un curso impartido en línea.

1.3.2 Objetivos específicos

1. Detectar los niveles de presencia social en estudiantes universitarios de un curso impartido en línea.
2. Detectar la actitud hacia el futuro en estudiantes universitarios de un curso impartido en línea.
3. Analizar las relaciones entre presencia social y rendimiento académico en estudiantes universitarios de un curso impartido en línea.
4. Analizar las relaciones entre la actitud hacia el futuro y el rendimiento académico en estudiantes universitarios de un curso impartido en línea.
5. Analizar las relaciones entre la presencia social y la actitud hacia el futuro en estudiantes universitarios de un curso impartido en línea.

1.4 Preguntas de investigación

Otra forma de plantear el objetivo general y los específicos de esta investigación es formulándolos como preguntas, las cuales se enuncian a continuación:

1.4.1 Pregunta general:

¿Cuáles son las relaciones entre la presencia social, la actitud hacia el futuro y el rendimiento académico en estudiantes universitarios de un curso impartido en línea?

1.4.2 Preguntas específicas:

1. ¿Cuáles son los niveles de presencia social en estudiantes universitarios de un curso impartido en línea?
2. ¿Cuál es la actitud hacia el futuro en estudiantes universitarios de un curso impartido en línea?
3. ¿Cuál es la relación entre la presencia social y el rendimiento académico en estudiantes universitarios de un curso impartido en línea?
4. ¿Cuál es la relación entre la actitud hacia el futuro y el rendimiento académico en estudiantes universitarios de un curso impartido en línea?
5. ¿Cuál es la relación entre la presencia social y la actitud hacia el futuro en estudiantes universitarios de un curso impartido en línea?

1.5 Limitaciones y Delimitaciones

Esta investigación presenta algunas limitaciones comunes en el área. En primer lugar, la muestra pequeña y elegida por conveniencia limita la generalización de los resultados, tal como sucede en diferentes trabajos que utilizan análisis de contenido (Akyol & Garrison, 2008; Akyol, Garrison, & Ozden, 2009). Además, al igual que en otro estudio (Akyol & Garrison, 2011), la investigación se realizó con estudiantes de una sola disciplina (Ingeniería) en un curso de pregrado de una misma institución, por lo que los resultados pudieran no ser aplicables a estudiantes de posgrado, de otras disciplinas o de diferentes instituciones. De igual forma, aunque los cursos analizados fueron impartidos en línea, los estudiantes tomaban de forma simultánea otros cursos en la modalidad presencial, como sucedió en otra investigación (Arbaugh, 2008), por lo que los resultados obtenidos no son necesariamente aplicables a programas ofrecidos completamente de forma virtual.

Asimismo, en este estudio existen algunas delimitaciones. Primero, el hecho de que los estudiantes se conocían desde ciclos escolares anteriores al analizado pudo afectar la presencia social demostrada durante el curso. Segundo, los

foros de discusión que se analizaron se gestionaron mediante Moodle, la cual es una plataforma gratuita inaugurada en 2001 con la finalidad de proporcionar a los educadores una herramienta para crear y administrar cursos en línea (Moodle, 2015). Sin embargo, en esta investigación no se contempló la experiencia previa de la muestra con el uso de Moodle para fines formativos ajenos a los relacionados con su carrera o para fines sociales. Además, a pesar de que dos maestros distintos impartieron el mismo curso con base en una misma programación, no se controlaron aspectos relativos a la didáctica de cada docente, lo cual pudo influir directamente en la presencia social y el rendimiento académico de los estudiantes. Finalmente, debe considerarse que los estudios piloto realizados en esta investigación tenían la intención de verificar la consistencia interna, claridad y comprensión de la traducción al español de los instrumentos aplicados. No obstante, lo anterior no remite a las cuestiones de validez de dichas adaptaciones.

CAPITULO II

MARCO TEORICO

La presencia social es uno de los tres elementos propuestos dentro del marco de la Comunidad de Indagación. Por su parte, la actitud hacia el futuro corresponde a uno de los cinco constructos que integran la perspectiva de futuro, la cual, a su vez, es un componente de la perspectiva temporal. A continuación se describen estas dos variables insertas dentro de las teorías que las sustentan.

II.1 EL MARCO DE LA COMUNIDAD DE INDAGACION

En el año 2000 Randy Garrison, Terry Anderson y Walter Archer publicaron el primero de una serie de artículos que describen el marco de la Comunidad de Indagación. Este marco fue creado como una metodología para definir, describir y medir los elementos de una experiencia educativa colaborativa valiosa en el aprendizaje en línea y mixto (Garrison, Anderson, & Archer, 2010).

El marco de la Comunidad de Indagación posee características que han contribuido a su aceptación entre los académicos. Este marco se ha convertido en un modelo cada vez más influyente en el campo de la educación en línea (Arbaugh et al., 2008) al proveer un orden para explicar no sólo sus elementos fundamentales, sino también las dinámicas entre estos desde una perspectiva de proceso (Garrison, Cleveland-Innes, & Fung, 2010). Asimismo, proporciona un modelo integral para investigar sobre el aprendizaje y la enseñanza en línea (Arbaugh, Bangert, & Cleveland-Innes, 2010), partiendo de la premisa de que la educación de alto nivel requiere de una comunidad de indagación (Garrison & Anderson, 2003) compuesta por docentes y estudiantes (Garrison et al., 2000).

La indagación como estrategia de enseñanza no es algo nuevo dentro del ámbito educativo. Esta comenzó a ser utilizada por Sócrates en la Grecia antigua y después de un largo período de desuso, resurgió en el siglo XXI con educadores progresivos como John Dewey, quienes inspiraron las investigaciones sobre el aprendizaje como un proceso activo y social de construcción del conocimiento (Goldman, Radinsky, Tozer, & Wink, 2010).

El marco de la Comunidad de Indagación retomó las ideas anteriores para realizar su propuesta. Filosóficamente, el marco se basa en la perspectiva constructivista y refleja los principios de Dewey sobre la interacción entre lo personal y lo social (Garrison, Anderson, & Archer, 2010) a través de una comunidad de aprendizaje donde los profesores y estudiantes interactúan para facilitar, construir y validar la comprensión (Garrison & Anderson, 2003).

En la Comunidad de Indagación, para lograr este ambiente de construcción colaborativo del conocimiento se necesitan tres componentes que actúan en conjunto (Figura 1). Estos elementos son: la presencia cognitiva, la presencia docente y la presencia social (Garrison, Cleveland-Innes, & Fung, 2010).



Figura 1. Marco de la Comunidad de Indagación (Garrison et al., 2000)

Nota. Figura usada con el permiso de D. R. Garrison (Anexo 1) y traducida por la investigadora

II.1.1 Presencia cognitiva

El primero de los elementos del marco de la Comunidad de Indagación es la presencia cognitiva. Esta se define como "...el grado en que los participantes en cualquier configuración particular de una comunidad de indagación son capaces de construir significados a través de una comunicación sostenida" (Garrison et al., 2000, p. 89).

En el marco de la Comunidad de Indagación, la presencia cognitiva se identifica mediante cuatro categorías o fases. De acuerdo con el modelo, estas fases ocurren de forma consecutiva (Garrison, Anderson, & Archer, 2010). La primera comienza con un *evento desencadenante* que puede ser un asunto, problema o dilema que necesita una solución y que lleva a la fase de *exploración*, donde se busca información relevante, la cual es organizada en posibles explicaciones en la tercera fase (*integración*) para, finalmente, seleccionar y probar la solución más viable en la fase de *resolución* (Swan et al., 2009). A pesar de que idealmente se debe pasar por estas cuatro fases en toda experiencia educativa, se ha identificado que los alumnos rara vez alcanzan las fases de integración y resolución (Akyol & Garrison, 2011; Garrison, Anderson, & Archer, 2010).

Se ha especulado sobre la causas por las cuales los estudiantes no logran las fases más altas de la presencia cognitiva siendo cuatro las explicaciones más razonables. La primera indica que el diseño de las experiencias educativas no requerían el traslado a estas últimas fases (Garrison, Anderson, & Archer, 2010). La segunda apunta a la falta de presencia de un docente que guíe la actividad hacia la construcción del conocimiento (Bustos et al., 2009). Otras arguyen que la extensión de los cursos no es suficiente para alcanzar las fases más altas (Akyol & Garrison, 2008; Akyol & Garrison, 2011; Akyol, Garrison, & Ozden, 2009). La cuarta explicación señala que estas fases ocurren en otras partes del curso diferentes a los foros de discusión donde normalmente se investigan, tales como ensayos (Ke, 2010; Swan et al., 2009) y proyectos finales (Akyol & Garrison, 2011; Archer, 2010).

La ausencia de las fases más altas de la presencia cognitiva ha sido causa de especial preocupación entre los investigadores. Esta presencia fue considerada inicialmente dentro del marco de la Comunidad de Indagación como el elemento más esencial para tener éxito en la educación superior (Garrison et al., 2000). Asimismo, se tiende a resaltar la importancia de la presencia cognitiva debido a que se relaciona positivamente con el aprendizaje percibido por los estudiantes y su satisfacción con el curso (Akyol & Garrison, 2008), así como con el pensamiento crítico, el cual es considerado el objetivo final de la educación superior (Garrison, Anderson, & Archer, 2010).

Sin embargo, desde el marco de la Comunidad de Indagación se resalta la equidad en importancia de las tres presencias del modelo. Esto se debe a la interdependencia de las presencias, por lo que la presencia cognitiva sólo se puede alcanzar en conjunto con las presencias social y docente (Garrison, Anderson, & Archer, 2010). Un estudio apoya lo anterior al informar que las fases más altas de la presencia cognitiva (integración y resolución) son significativamente mayores en los cursos donde existen a la vez las presencias social y docente, en comparación con aquellos donde no existen ninguna de estas dos presencias o donde sólo existe la presencia social (Bangert, 2008).

II.1.2 Presencia docente

La presencia docente es el segundo elemento del marco de la Comunidad de Indagación. Esta presencia se define como "...el diseño, la facilitación y la dirección de los procesos cognitivos y sociales con el propósito de alcanzar resultados de aprendizaje personalmente significativos y educativamente valiosos" (Anderson, Rourke, Garrison, & Archer, 2001, p. 5). La presencia docente es considerada por los estudiantes como la más importante dentro de las categorías del marco de la Comunidad de Indagación (Díaz, Swan, Ice, & Kupczynski, 2010).

La presencia docente demanda tres responsabilidades que se concretan en tres categorías. La primera de ellas, el *diseño del curso*, es la macro-estructura de la experiencia de aprendizaje (Akyol, Garrison, & Ozden, 2009) y comienza antes de que el curso inicie (Ke, 2010), cuando el profesor establece el contenido curricular, actividades de aprendizaje y tiempos (Garrison, Cleveland-Innes, & Fung, 2010). La *facilitación del discurso* es el monitoreo y gestión de una colaboración y reflexión útiles (Garrison, Cleveland-Innes, & Fung, 2010), y se considera crítica para mantener el interés, motivación y compromiso de los estudiantes (Akyol, Garrison, & Ozden, 2009). Por último, la *instrucción directa* asegura el logro del aprendizaje al diagnosticar necesidades y ofrecer dirección e información oportunas (Garrison, Cleveland-Innes, & Fung, 2010), además de cerciorarse de una comunicación respetuosa y constructiva (Vaughan, Cleveland-Innes, & Garrison, 2013).

Dos de las novedades que propone el marco de la Comunidad de Indagación se encuentran en la presencia docente. La primera novedad es la importancia concedida al docente como diseñador del curso y experto que apoya que el aprendizaje, más allá de su función como facilitador del discurso (Bustos et al., 2009). El docente, como experto en el curso a su cargo, organiza las actividades, provee comentarios oportunos y refiere a fuentes de información que faciliten la construcción de conocimiento de los estudiantes (Anderson et al., 2001). La segunda novedad es que el marco señala la posibilidad de que los alumnos asuman funciones de la presencia docente (Bustos et al., 2009). Esta responsabilidad compartida es especialmente aplicable en la facilitación del discurso (Garrison et al., 2000), y puede atenuar la figura autoritaria del docente y conducir a discusiones más libres (Garrison & Anderson, 2003).

La presencia docente es de especial importancia en la integración de los tres constructos propuestos en el modelo. La principal función de la presencia docente es apoyar y mejorar la presencia cognitiva y la presencia social, a través de actividades como regular la cantidad de contenidos a tratar, determinar el tamaño de los grupos, moderar eficazmente los debates y

proponer sesiones presenciales complementarias (Garrison et al., 2000). Un estudio empírico apoya lo anterior al mostrar relaciones positivas: entre la presencia docente y la presencia social, ya que la primera favorece una atmósfera de confianza donde se faciliten los procesos colaborativos de aprendizaje; y entre la presencia docente y la presencia cognitiva, sugiriendo que la primera es fundamental para establecer y mantener a la segunda (Garrison, Cleveland-Innes, & Fung, 2010). Además, lo anterior podría explicar por qué la presencia docente se ha relacionado positivamente con el aprendizaje percibido y la satisfacción con el curso (Akyol & Garrison, 2008).

II.1.3 Presencia social

El tercer elemento del marco de la Comunidad de Indagación es la presencia social. Este concepto fue acuñado originalmente por Short, William y Christie en 1976, definiéndolo como el “...grado de saliencia de otra persona en la interacción y la consecuente saliencia de sus relaciones interpersonales” (p. 65), donde dichas relaciones dependen de la habilidad del medio de comunicación para transmitir información no verbal. Una segunda definición resta importancia al medio para enfocarse en la comunidad que percibe (Colomina & Remesal, 2011; Remesal & Colomina 2013), donde Gunawardena y Zittle (1997) la enuncian como “...el grado en que una persona es percibida como una 'persona real' en la comunicación mediada” (p. 9).

El marco de la Comunidad de Indagación retoma ideas previas para su definición de presencia social. Entre las ideas de diversos autores que retoma se encuentran específicamente las de Gunawardena (Garrison, Anderson, & Archer, 2010), pero cambiando el énfasis del sujeto como un ser pasivo que es percibido por otros, al individuo como agente activo que demuestra su presencia social (Remesal & Colomina, 2013). Desde este nuevo enfoque para Garrison et al. (2000) la presencia social es “...la capacidad de los participantes en una comunidad de indagación para proyectarse social y emocionalmente

como personas 'reales' (es decir, su plena personalidad), a través del medio de comunicación que se utiliza" (p. 94). Diez años después en el marco se redefine el concepto manteniendo el énfasis en el sujeto activo, pero esta vez en relación con la comunidad (Colomina & Remesal, 2011), describiéndola ahora como "...la habilidad de los participantes para identificarse con la comunidad (por ejemplo, el curso de estudio), comunicarse deliberadamente en un ambiente de confianza, y desarrollar relaciones interpersonales a través de la proyección de sus personalidades individuales" (Garrison, 2009, p. 352).

El concepto de presencia social dentro del marco de la Comunidad de Indagación, además, se basa en dos propuestas anteriores. La presencia social tiene su origen en el constructo de inmediatez formulado por Mehrabian (Rourke, Anderson, Archer, & Garrison, 2001), quien define a este último como "...el grado en el que las conductas de comunicación promueven la cercanía y la interacción no verbal con otro" (Mehrabian, 1969, p. 203). La presencia social también se basa en las ideas de Lipman sobre la importancia de lo social y lo comunal en el aprendizaje (Swan et al., 2009), al ofrecer la oportunidad de negociar el significado, diagnosticar malinterpretaciones y cuestionar las creencias aceptadas (Garrison et al., 2000).

Desde el marco de la Comunidad de Indagación se reconoce la presencia social del docente, la cual ha sido relacionada con el aprendizaje de los estudiantes. Se ha reportado que los alumnos consideran como los docentes más sobresalientes para facilitar el aprendizaje a aquellos que establecen su presencia social brindando a sus alumnos la sensación de que están ahí, tratándolos con respeto, felicitándolos por su aprendizaje y alentándolos a seguir aprendiendo (Perry & Edwards, 2004). Asimismo, la presencia social del docente se ha relacionado positivamente con el aprendizaje percibido por los estudiantes y con la puntuación obtenida por estos en un examen (Frisby, Limperos, Record, Downs, & Kerckmar, 2013).

Además, la presencia social del docente influye en la percepción que tienen los estudiantes sobre él, y sobre la interacción entre compañeros. Esta presencia se relaciona positivamente con la percepción de los estudiantes sobre la competencia y el rapport del facilitador (Perry & Edwards, 2004). De igual forma, se ha reportado una relación positiva entre la presencia social del docente y la presencia social de los estudiantes (Shea et al. 2010).

Partiendo de estas declaraciones sobre la relevancia de aspectos interactivos para el logro del aprendizaje, la presencia social se considera fundamental para el éxito académico. La importancia de la presencia social reside en su función como soporte para el desarrollo de la presencia cognitiva, al afectar indirectamente el proceso de pensamiento crítico de los estudiantes (Garrison et al., 2000). La comprensión del rol de la presencia social es esencial para la presencia docente, al guiar el diseño, facilitación y dirección del aprendizaje de alto orden (Garrison & Arbaugh, 2007). Cuando se persiguen objetivos afectivos junto con los cognitivos, la presencia social contribuye directamente al éxito educativo (Garrison et al., 2000).

Se ha cuestionado la capacidad de los estudiantes para desarrollar la presencia social en el aprendizaje en línea. Esta crítica se ha adjudicado a que la comunicación escrita en la que se basa gran parte de esta educación puede considerarse como un medio poco favorecedor para la presencia social (Garrison et al., 2000). Lo anterior deriva de que la comunicación escrita en línea carece de las pistas no verbales y paralingüísticas de la comunicación cara a cara, por lo que se limita la retroalimentación durante el habla y se dificulta la transmisión de mensajes interpersonales (Daft & Griffin, 1986; Kiesler, Siegel, & McGuire, 1984; Lebie, Rhoades, & McGrath, 1995).

No obstante, también se ha argumentado que el medio en sí mismo no es el factor más determinante para el grado de presencia social que se puede desarrollar mediante el discurso, y se asegura que las pistas no verbales pueden ser sustituidas en formas alternativas en la comunicación escrita, tales como mediante el uso de la puntuación, letras mayúsculas y emoticones

(Garrison et al., 2000). Además, se arguye que la comunicación escrita proporciona tiempo para reflexionar, por lo que puede ser preferible a la comunicación oral cuando el objetivo es un aprendizaje de alto orden (Garrison et al., 2000).

Con el fin de comprobar que la presencia social podía establecerse a través de un medio escrito, los autores del marco de la Comunidad de Indagación investigaron el discurso en el aprendizaje en línea. Para realizar lo anterior, se analizaron las transcripciones de varias conferencias por computadoras desarrolladas con fines educativos, en las cuales se identificaron una serie de indicadores que posteriormente fueron clasificados en categorías (Garrison et al., 2000), las cuales se describen a continuación.

II.1.3.1 Categorías de la presencia social

En el marco de la Comunidad de Indagación, la presencia social se puede desarrollar a través de tres categorías. La primera de estas, llamada originalmente *expresión emocional*, fue renombrada como *expresión afectiva*. Esta categoría indica la habilidad y confianza para expresar sentimientos relacionados con la experiencia educativa (Garrison et al., 2000) y se relaciona con la retención en programas educativos en línea (Boston et al., 2009).

La categoría de expresión afectiva se puede identificar en el discurso en la educación en línea mediante una serie de indicadores. Estos indicadores son:

- Las expresiones convencionales de emoción de forma explícita
- El uso de humor, como bromas e ironías
- La autorrevelación presentando detalles de la vida fuera de la clase, expresando vulnerabilidad o gustos, disgustos y preferencias
- El uso de expresiones no convencionales para expresar emoción, como la puntuación repetitiva, el uso de mayúsculas o el uso de emoticonos
- Las expresiones de valores, creencias y actitudes (Shea et al., 2010)

Cada indicador de la categoría de expresión afectiva señala la expresión de la propia personalidad en un ambiente seguro. Las expresiones convencionales y no convencionales ayudan a los estudiantes a sustituir las señales visuales u orales presentes en la comunicación cara a cara (Arbaugh et al., 2010; Garrison & Anderson, 2003), mientras que el humor transmite buena voluntad, y la autorrevelación propicia la confianza y la responsabilidad conforme más se sabe del otro (Garrison & Anderson, 2003).

La segunda categoría de la presencia social es la comunicación abierta. Esta categoría se describe como una serie de intercambios recíprocos y respetuosos (Garrison et al., 2000), y es la más común de las categorías de presencia social en el discurso de los estudiantes (Akyol, Vaughan, & Garrison, 2011; Saude et al., 2012). Los indicadores que integran esta categoría son: continuar las conversaciones, citar los mensajes de otros, referirse explícitamente a los mensajes de otros, preguntar a los compañeros, realizar cumplidos, expresar acuerdos, expresar desacuerdos y ofrecer consejos (Shea et al., 2010).

Esta segunda categoría permite la creación de un clima de confianza entre los miembros de un grupo durante todo el curso. Lo anterior se logra mediante un proceso de reconocimiento por parte del otro que propicia un ambiente seguro donde se puede cuestionar a los demás, a la vez que se protege la autoestima del estudiante y su aceptación en la comunidad (Garrison & Anderson, 2003). Dicha confianza puede y debe ser promovida por el docente al facilitar un espacio para conocer un poco sobre los compañeros antes de que comience el curso, a través de ejercicios introductorios al principio de este, y ofreciendo oportunidades para interactuar durante todo el mismo (Garrison, 2011).

La tercera categoría de la presencia social es la cohesión grupal. Esta implica llamar a otros por su nombre, usar pronombres inclusivos para referirse al grupo, saludar y despedirse, compartir información social y reflexionar sobre el curso (Shea et al., 2010). Esta categoría influye en la comunicación abierta, y ambas contribuyen directamente a la cohesión del grupo (Garrison & Anderson, 2003).

La cohesión grupal se relaciona con el aprendizaje. Esto es debido a que la construcción de significado y la confirmación de la comprensión sólo pueden mantenerse en un ambiente donde los estudiantes se perciban a sí mismos como parte de una comunidad, permitiéndoles optimizar el discurso y, por tanto, mejorar la calidad de los resultados educativos (Garrison & Anderson, 2003). Al crear un ambiente útil donde los estudiantes puedan conectarse con los pensamientos de otros y apoyarse mutuamente durante la indagación, esta presencia también se relaciona con la metacognición (Garrison & Akyol, 2013).

Para propiciar el aprendizaje la presencia social debe mantener cierto equilibrio en cuanto a su nivel y orientación. Un nivel muy bajo de esta presencia sería insuficiente para sostener una comunidad de indagación, mientras que un nivel muy alto podría inhibir el desacuerdo y promover comentarios superficiales (Garrison & Anderson, 2003). Además, una presencia social demasiado orientada hacia aspectos individuales señalaría a un conjunto de individuos trabajando juntos, pero no como grupo; en tanto que una presencia excesivamente orientada a aspectos grupales revelaría un ambiente extraño donde se perdería la individualidad (Remesal & Colomina, 2011).

El nivel y la orientación adecuados de presencia social que permita la interacción efectiva entre los estudiantes sólo pueden lograrse al pasar por una serie de etapas en el desarrollo de esta.

II.1.3.2 Desarrollo de la presencia social

El desarrollo de la presencia social sigue un patrón estable. El primer paso es el reconocimiento de la necesidad de una identidad grupal para el logro de la meta académica (Akyol, Garrison, & Ozden, 2011). Una vez logrado lo anterior, se parte de la percepción del apoyo mutuo para crear un sentido de comunidad que permita la comunicación abierta y, finalmente, la conexión afectiva entre el grupo (Kim, Kwona, & Cho, 2011).

Los estudiantes difieren entre si respecto al tipo y monto de presencia social que presentan en su discurso. Cada estudiante puede reflejar su propio temperamento mostrando diferentes estilos de contribuciones de presencia social (Remesal & Colomina, 2013). La cantidad de presencia social mostrada también puede diferir, creando perfiles que han sido clasificados como estudiantes con una percepción de presencia social predominantemente positiva o alta, ni positiva ni negativa o media, y predominantemente negativa o baja (Shea & Bidjerano, 2009b).

Respecto a las categorías de presencia social que se presentan con más frecuencia, estas dependen del tipo de tarea abordada. Se ha propuesto que la comunicación abierta es siempre la categoría de presencia social más común, mientras que la segunda categoría más frecuente depende del tipo de tarea de la que parte la discusión (Arnold, Ducate, Lomicka, & Lord, 2005). Si se realiza una tarea basada en la teoría la segunda categoría más común es la cohesión grupal, ya que se promueve el uso de los nombres de los compañeros que comparten las mismas ideas. En cambio, en las tareas basadas en la reflexión personal la segunda categoría más frecuente es la expresión afectiva, debido a que estas tareas alientan el intercambio de experiencias personales, emociones y vulnerabilidad (Arnold et al., 2005).

Cada una de las tres categorías que conforman a la presencia social sigue un patrón de desarrollo diferente durante un curso. Se ha reportado que la comunicación abierta se mantiene estable durante el curso (Akyol & Garrison, 2008). Sin embargo, la cohesión grupal aumenta al mismo tiempo que la expresión afectiva disminuye, debido a que el grupo cambia de una perspectiva individualista a una perspectiva grupal (Akyol & Garrison, 2008).

La importancia de desarrollar un nivel adecuado de presencia social se encuentra en su relación con otras variables.

II.1.3.3 Variables relacionadas con la presencia social

La presencia social ha sido especialmente estudiada para identificar cómo se relaciona con los otros elementos del marco de la Comunidad de Indagación. Esta presencia es necesaria, pero no es suficiente por sí misma para lograr una experiencia educativa exitosa. Depende de su relación con las otras dos presencias para alcanzar dicha finalidad (Armellini & De Stefani, 2015; Garrison & Cleveland-Innes, 2005). La presencia social actúa como mediadora entre los otros dos constructos, al depender de la presencia docente, e influir directamente sobre la presencia cognitiva (Garrison, Cleveland-Innes, & Fung, 2010; Shea & Bidjerano, 2009a).

La presencia social se encuentra estrechamente relacionada con las presencias docente y cognitiva. Se ha encontrado una relación positiva entre las presencias social y docente (Garrison, Cleveland-Innes, & Fung, 2010; Kozan & Richardson, 2014a; Traver, Volchok, Bidjerano, & Shea, 2014), sugiriéndose que la presencia docente provee la estructura y el liderazgo para establecer la presencia social (Garrison & Cleveland-Innes, 2005). Las presencias social y cognitiva también han presentado una relación positiva entre sí (Archibald, 2010; Ke, 2010; Shea et al., 2014), la cual se mantiene aun cuando se controlan los efectos de la presencia docente (Kozan & Richardson, 2014b). Estos resultados plantean que la habilidad de los estudiantes para conectarse socialmente con otros influye en su capacidad para lograr una interacción significativa que propicie el aprendizaje (Shea et al., 2014).

Sin embargo, los estudiantes no parecen conceder demasiado valor a la presencia social. Un estudio identificó que, aunque los alumnos perciben a la presencia social como un elemento importante en una comunidad de aprendizaje, la califican como la menos relevante de las presencias del marco de la Comunidad de Indagación (Díaz et al., 2010). Los autores sugieren que esto se puede explicar debido a que los alumnos dan por hecho la existencia de esta presencia o no conocen toda su importancia.

La presencia social también influye sobre las emociones de los estudiantes y, en consecuencia, en su desempeño académico. Se ha sugerido que la interacción socio-emocional y el apoyo que surgen a través de la presencia social son importantes para el logro de resultados educativos significativos (Garrison et al., 2000). Esto concuerda con los datos de un estudio en los que se muestra que el 92.5% de los estudiantes sintió la necesidad de contactar a sus compañeros, impulsados por emociones tan dispares como el entusiasmo y la ansiedad. Además, después de dicha comunicación los sentimientos positivos de los estudiantes (tales como el alivio) se elevaron, mientras que los negativos (como el aislamiento) disminuyeron, debido a que comprendieron que enfrentaban dificultades comunes, compartieron dudas y cooperaron entre ellos (Angelaki & Mavroidis, 2013).

Existen otras variables que influyen en la presencia social, tales como la disciplina del curso, la localidad y el estado de registro de los estudiantes. Se ha reportado que los alumnos de humanidades muestran una presencia social significativamente más alta que aquellos del conjunto formado por ciencias exactas y naturales, por lo que se concluye que esta presencia es influida por la disciplina del curso (Arbaugh et al., 2010). Por otra parte, se ha encontrado que la presencia social es mayor en los estudiantes procedentes de zonas urbanas que en aquellos de zonas rurales, y en estudiantes de tiempo completo en comparación con los alumnos de medio tiempo (Shea & Bidjerano, 2008).

Ciertas variables han mostrado relaciones positivas con la presencia social de los estudiantes. Algunas de estas son la participación en las actividades en clase, la calidad de la enseñanza percibida (Kim et al., 2011), la percepción sobre el grado en que el Sistema de Gestión de Aprendizaje utilizado facilita la comunicación (Kim et al., 2011; Rubin, Fernandes, & Avgerinou, 2013; Wei, Chen, & Kinshuk, 2012), la centralidad en las redes de discusión (Shea et al., 2014), la satisfacción con el docente (Richardson & Swan, 2003) y la satisfacción con el aprendizaje (Hostetter & Busch, 2006; Kim, 2010; Kim et al., 2011).

Por el contrario, la presencia social no se ha relacionado significativamente con diversas variables. Se ha reportado que la edad y el número de créditos universitarios acumulados no se relacionan con la presencia social en estudiantes de grado (Richardson & Swan, 2003). Un estudio concluyó que esta presencia no se relaciona con la duración del curso, debido a que la misma no presentó una diferencia significativa cuando se compararon a estudiantes de un curso de 13 semanas con aquellos en uno de seis semanas de extensión (Akyol et al., 2011). Otro trabajo reportó que la presencia social no se relaciona significativamente con las modalidades educativas en línea y presencial en estudiantes mujeres (Hostetter & Busch, 2006).

Diversas variables han presentado datos inconsistentes en su relación con la presencia social. Se ha reportado que esta presencia es mayor en mujeres en comparación con los hombres (Richardson & Swan, 2003), en estudiantes con trabajos de tiempo completo que en aquellos que trabajan medio tiempo (Traver et al., 2014), y en alumnos en cursos mixtos en comparación con estudiantes en cursos en línea (Arbaugh et al., 2010). Además, la presencia social se ha relacionado positivamente con la retención (Liu, Gomez, & Yen, 2009), el tiempo (Traver et al., 2014), la satisfacción con el curso (Rubin et al., 2013; Zhan & Mei, 2013), la experiencia previa con cursos en línea (Kim, 2010; Traver et al., 2014), el aprendizaje percibido (Akyol & Garrison, 2008), y el rendimiento académico en un trabajo individual (Hostetter & Busch, 2013) y en un examen (Zhan & Mei, 2013). Sin embargo, la tabla 1 muestra algunos estudios que han reportado una ausencia de relación entre las anteriores variables y la presencia social. La misma tabla también destaca que los estudios que mostraron datos contradictorios utilizaron diferentes instrumentos para la medición de la presencia social o bien usaron muestras con característica distintas, lo que podría explicar las inconsistencias entre sus resultados, aunque esto no parece ser aplicable para explicar las diferencias en los estudios sobre la experiencia previa con cursos en línea.

Tabla 1. Resultados inconsistentes sobre la presencia social

Variables	Características destacables de los estudios con resultados significativos	Características destacables de los estudios con resultados no significativos
	<i>Richardson y Swan (2003)</i>	<i>Garrison, Cleveland-Innes y Fung (2010), y Rubin et al. (2008)</i>
Género	-Cuestionario de Presencia Social de Gunawardena y Zittle (1997)	-Encuesta Col de Arbaugh et al. (2008) <i>Kim et al. (2011)</i> -Cuestionario de Presencia social de Kim (2007)
Estado laboral	<i>Traver et al. (2014)</i> -Encuesta Col de Arbaugh et al. (2008)	<i>Kim et al. (2011)</i> -Cuestionario de Presencia social de Kim (2007)
Modalidad en línea y mixta	<i>Arbaugh et al. (2010)</i> -Estudiantes de varias disciplinas	<i>Akyol, Garrison y Ozden (2009), y Nickel (2010)</i> -Estudiantes de una sola disciplina
Retención	<i>Liu et al. (2009)</i> -Cuestionario de Presencia Social y Privacidad de Tu (2002)	<i>Traver et al. (2014)</i> -Encuesta Col de Arbaugh et al. (2008)
Tiempo	<i>Traver et al. (2014)</i> -Encuesta Col de Arbaugh et al. (2008)	<i>Akyol y Garrison (2008)</i> -Análisis de contenido con la plantilla de Rourke et al. (2001)
Satisfacción con el curso	<i>Rubin et al. (2013)</i> -Encuesta Col de Arbaugh et al. (2008) <i>Zhan y Mei (2013)</i> -Inventario de Presencia Social de Biocca y Harms (2003)	<i>Akyol y Garrison (2008)</i> -Análisis de contenido con la plantilla de Rourke et al. (2001) <i>Shea y Bidjerano (2008)</i> -Encuesta Col de Arbaugh et al. (2008)
Experiencia previa con cursos en línea	<i>Traver et al. (2014)</i> -Encuesta Col de Arbaugh et al. (2008) <i>Kim (2010)</i> -Cuestionario de Presencia social de Kim (2007) <i>Hostetter y Busch (2006)</i> -Cuestionario de Presencia Social de Gunawardena y Zittle (1997)	<i>Rubin et al. (2013)</i> -Encuesta Col de Arbaugh et al. (2008) <i>Kim et al. (2011)</i> -Cuestionario de Presencia social de Kim (2007)
Aprendizaje percibido	<i>Akyol y Garrison (2008)</i> -Análisis de contenido con la plantilla de Rourke et al. (2001)	<i>Richardson y Swan (2003), y Akyol y Garrison (2008)</i> -Cuestionario de Presencia Social de Gunawardena y Zittle (1997)
Rendimiento en actividades académicas	<i>Hostetter y Busch (2006)</i> -Cuestionario de Presencia Social de Gunawardena y Zittle (1997)	<i>Hostetter y Busch (2013)</i> -Cuestionario de Presencia Social de Gunawardena y Zittle (1997) y análisis de contenido con la plantilla de Rourke et al. (2001) <i>Zhan y Mei (2013)</i> -Inventario de Presencia Social de Biocca y Harms (2003)

Nota. Encuesta Col = Encuesta de la Comunidad de Indagación

Debido a la importancia de la presencia social al relacionarla con las otras dos presencias del marco de la Comunidad de Indagación y con otras variables, se han realizado diferentes esfuerzos por crear formas confiables de medirla.

II.1.3.4 Medición de la presencia social

Desde el marco de la Comunidad de Indagación la presencia social se ha medido de dos formas complementarias. La primera de ellas es el análisis de contenido, el cual se utilizó para identificar ejemplos observables de presencia social en los foros de discusión (Lowenthal & Dunlap, 2014). Lo anterior permitió identificar una serie de indicadores de esta presencia que posteriormente fueron agrupados en tres categorías (Garrison et al., 2000).

De esta agrupación surgió la plantilla para la codificación de la presencia social (Rourke et al., 2001), la cual se aplicó en estudios en su forma original (p. ej. Arnold et al., 2005; Gorsky Caspi, Antonovsky, Blau, & Mansur, 2010; Ke, 2010) y modificada (p. ej. Shea et al., 2010; 2014). Fuera del marco de la Comunidad de Indagación se propuso otra plantilla para la codificación de esta presencia en situaciones particulares de tareas colaborativas, utilizada en algunos trabajos (p. ej. Colomina & Remesal, 2015; Remesal & Colomina, 2013).

La segunda forma de medir la presencia social es a través de autorreportes. Lo anterior respondió al llamado para pasar a un enfoque más cuantitativo que facilitara estudios con muestras más grandes y diversas (Arbaugh, 2007; Garrison & Arbaugh, 2007). Los esfuerzos de varios investigadores (Arbaugh et al., 2008) permitieron la creación de la Encuesta de la Comunidad de Indagación, cuya Subescala de presencia social es un instrumento de autorreporte de nueve ítems que evalúa la percepción de los estudiantes en cada categoría de dicha presencia.

Desde entonces, los autorreportes para evaluar la presencia social han sido ampliamente utilizados. Por ejemplo, La Subescala de presencia social de la

Encuesta de la Comunidad de Indagación (Arbaugh et al., 2008) ha sido utilizado en diversos trabajos (p. ej. Bargert, 2009; Boston et al., 2009; Shea & Bidjerano, 2008). Otros estudios han utilizado instrumentos que nacieron fuera de dicho marco, tales como Cuestionario de Presencia Social creado por Gunawardena y Zittle en 1997 (Hostetter & Busch, 2006; Richardson & Swan, 2003), el Cuestionario de Presencia Social y Privacidad desarrollado por Tu en 2002 (Liu et al., 2009), el Instrumento para medir la Presencia Social diseñado por Kim en 2010 (Kim, 2010; Kim et al., 2011), el Instrumento para medir la Presencia Social creado por Wei et al., en 2012 (Wei et al., 2012), y el Inventario de Presencia Social de Biocca y Harms desarrollado en 2003 (Zhan & Mei, 2013).

Uno de los primeros problemas cuando se investiga la presencia social es elegir el medio por el que se evaluará. Ninguna manera es mejor que otra, ya que ambas presentan limitaciones. Por ejemplo, el análisis de contenido depende de las interpretaciones subjetivas de los codificadores, principalmente en lo relativo a la expresión afectiva (Rourke et al., 2001) mientras que una encuesta se basa en la percepción subjetiva de cada participante (Lowenthal & Dunlap, 2014).

En caso de utilizarse el análisis de contenido como medio de evaluación de la presencia social, se presentan problemas relativos a la codificación. Existen diferentes unidades de análisis para la medición de la presencia social, tales como la oración, el párrafo, el mensaje, la unidad temática o la ilocucionaria (Rourke et al., 2001). Varios autores (p. ej. Akyol, Garrison & Ozden, 2009; Gorsky et al., 2010; Shea et al., 2010) han utilizado el mensaje como unidad de análisis, probablemente debido a que este es el más objetivamente reconocible (Rourke et al., 2001). En cuanto al nivel de análisis, la categorización se puede realizar identificando cada indicador o cada categoría de presencia social en el discurso. Codificar a nivel de indicador presenta más dificultades que codificar a nivel de categoría, aunque la elección final dependerá del objetivo de la investigación (Garrison, Cleveland-Innes, Koole, & Kappelman, 2006).

Otro problema es el concerniente a la confiabilidad. Una manera de incrementar dicha confiabilidad es mediante la codificación negociada a partir del trabajo de dos codificadores independientes, lo que puede controlar errores simples en la identificación de los indicadores (Akyol & Garrison, 2008). Además, se recomienda reportar la confiabilidad entre codificadores. La forma más simple de realizar lo anterior es utilizando algún estadístico de porcentaje de acuerdo entre codificadores (Rourke et al., 2001), tal como el de Holsti. Sin embargo, se ha declarado que este coeficiente es inadecuado debido a que no considera los acuerdos que pueden ser resultado del azar, por lo que se propone el uso de la kappa de Cohen para superar dicha desventaja (Banerjee, Capozzoli, McSweeney, & Sinha, 1999).

Algunos autores proponen el uso combinado de autorreportes y análisis de contenido de foro de discusión para el estudio de la presencia social. Se ha invitado a los investigadores a utilizar de forma simultánea enfoques cuantitativos y cualitativos para el estudio de la presencia social (Garrison & Arbaugh, 2007). También se propone el uso combinado del autorreporte y el análisis de contenido como una estrategia para superar la inconsistencia entre lo que los estudiantes hacen y lo que perciben (Lowenthal & Dunlap, 2014). Como resultado de las anteriores recomendaciones, varios trabajos recientes han empleado metodologías mixtas (Akyol & Garrison, 2008; Akyol & Garrison, 2011; Akyol, Garrison, & Ozden, 2009).

Independientemente de la forma en que se evalúe la presencia social, la mayoría de los estudios sobre esta han sido no experimentales y correlacionales. Lo anterior es aplicable tanto a trabajos que utilizaron el análisis de contenido (p. ej. Shea et al., 2012) como a aquellos que aplicaron una encuesta (p. ej. Garrison, Cleveland-Innes, & Fung, 2010). Sin embargo, también existen algunas investigaciones que han seguido un diseño cuasi-experimental asignando a los participantes a grupos donde se facilitan diferentes niveles de presencia social (p. ej. Bangert, 2008; Garrison & Cleveland-Innes, 2005).

Se ha alegado que el constructo de presencia social requiere de una redefinición que facilite su adecuada medición. Por ejemplo, se ha indicado que esta presencia es un constructo problemático que requiere una mayor articulación y clarificación (Shea et al., 2010), y que su definición y operacionalización dentro del marco de la Comunidad de Indagación son confusas (Kreijns, Van Acker, Vermeulen, & Van Buuren, 2014). Al respecto se ha argumentado que la mejor forma para medir la presencia social dependerá de la definición que se tenga sobre la misma: Si esta se relaciona con la percepción de los estudiantes en línea sobre los otros, una buena opción de medida es el autorreporte. En cambio, si se concibe como la construcción de relaciones, el análisis de contenido de foros de discusión puede aportar una mejor evaluación (Remesal & Friesen, 2014).

En los últimos años han surgido propuestas para modificar el constructo de presencia social, así como su relación con otras presencias, surgiendo versiones modificadas del marco de la Comunidad de Indagación.

II.1.4 Propuestas de modificación de las presencias

Existen diversas propuestas de modificación del modelo de la Comunidad de Indagación. Algunas de estas se han planteado con la finalidad de mejorar la conceptualización y operacionalización del modelo en conjunto (p. ej. Armellini & De Stefani, 2015; Shea & Bidjerano, 2010). Otra se destaca por orientarse específicamente hacia la presencia social (Remesal & Colomina, 2013).

Una de las primeras propuestas de modificación al marco de la Comunidad de Indagación surgió diez años después de su creación. Los autores de esta propuesta (Shea & Bidjerano, 2010) declaran que el marco se puede mejorar enfatizando el rol activo del estudiante en su propio aprendizaje, por lo que sugieren integrar a este la “presencia de aprendizaje”, referida al conjunto de rasgos metacognitivos, motivacionales y de conducta de los alumnos (Figura 2).

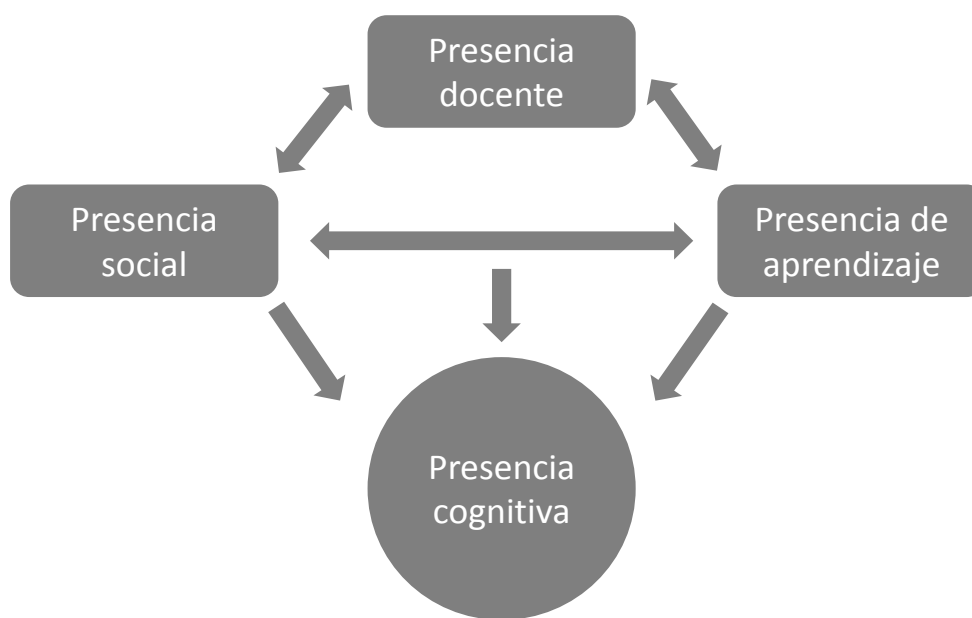


Figura 2. Modelo Col revisado (Shea & Bidjerano, 2010)

Nota. Figura usada con el permiso de P. Shea (Anexo 2) y traducida por la investigadora

Se han realizado algunos estudios con el objetivo de consolidar esta propuesta. En un trabajo con 2418 estudiantes universitarios de 42 instituciones, se reportó que la autoeficacia y la autorregulación se relacionan positivamente con las tres presencias originales del modelo, tanto en cursos en línea como mixtos, por lo que se concluyó que ambas variables forman parte de la propuesta de presencia de aprendizaje (Shea & Bidjerano, 2010). Posteriormente se desarrollaron cuatro categorías para la medición de la presencia de aprendizaje mediante el análisis de contenido, las cuales incluían la reflexión previa y planeación, monitoreo, uso de estrategias, y reflexión posterior al aprendizaje. El uso de estas categorías en el análisis de contenido de foros de discusión de 18 estudiantes doctorales mostró que la presencia de aprendizaje se relaciona positivamente con las presencias del marco original (Shea & Bidjerano, 2014).

Otra de las propuestas para la modificación del marco original se orienta a la interacción entre sus presencias. Los autores de esta propuesta (Armellini & De Stefani, 2015) realizaron un análisis de contenido del discurso de 40 estudiantes de grado inscritos en cursos mixtos, y a partir de los resultados concluyeron que la presencia social desempeña un papel más central dentro del

marco original, por lo que propusieron una versión modificada del mismo (Figura 3). En esta nueva propuesta la experiencia de aprendizaje sigue siendo el centro del proceso educativo como en el modelo original, pero la presencia social se localiza al centro de la experiencia desempeñando una mayor influencia sobre las otras dos presencias.

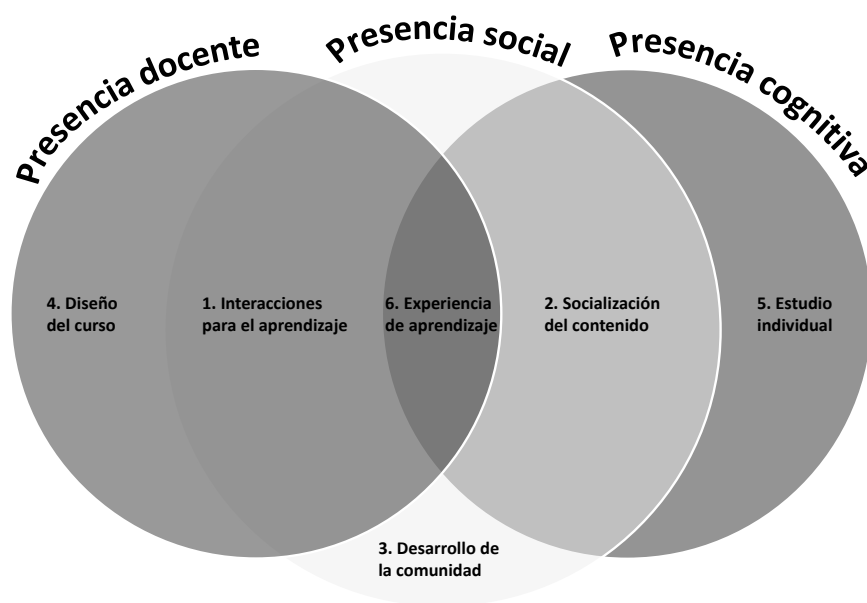


Figura 3. Nueva versión del marco Col (Armellini & De Stefani, 2015)

Nota. Figura usada con el permiso de A. Armellini (Anexo 3) y traducida por la investigadora

En esta propuesta la presencia docente coincide en parte con el marco original, pero también presenta una novedad que surge de la unión de las presencias docente y social. En este nuevo modelo, se propone que la presencia cognitiva incluye el diseño del curso (Armellini & De Stefani, 2015), coincidiendo con la categoría “Diseño del curso” del modelo original. No obstante, la propuesta también integra el concepto de “interacción para el aprendizaje” como un punto de unión entre las presencias docente y social. Esta intersección se crea cuando el docente incluye en su discurso componentes sociales dirigidos a los estudiantes con la finalidad de promover su compromiso con el aprendizaje (Armellini & De Stefani, 2015). Dicho concepto concordaría con lo que se ha denominado “presencia social del docente” (Shea et al., 2010).

Otra novedad de la propuesta es la división de la presencia cognitiva en los aspectos individuales y sociales. Los autores de este nuevo modelo (Armellini & De Stefani, 2015) declaran que la presencia cognitiva parte del estudio individual y posteriormente se manifiesta en la socialización del contenido mediante la comunicación pública (como en foros de discusión) y privada (por ejemplo, en mensajes instantáneos o correos electrónicos). Esto concuerda con las declaraciones de otros autores para quienes la presencia social no sólo se desarrolla en las tareas grupales sino también en las individuales (Richardson & Swan, 2003) a través la interdependencia entre la reflexión personal y el discurso compartido que mueve a la presencia cognitiva hacia un aprendizaje profundo y significativo (Vaughan et al., 2013) por medios de comunicación que pueden ser distintos a los foros de discusión (Santos Acevedo, 2011).

Una tercera propuesta para la modificación del marco amplía los elementos que conforman al mismo. Los autores de esta propuesta (Kreijns et al., 2014) argumentan que el constructo de presencia social del marco original puede renombrarse como “espacio social”, refiriéndose al grado de saliencia de las relaciones interpersonales. Asimismo, plantean que del espacio social deriva la presencia social, entendida como el grado en que el otro es real durante la comunicación. También plantean que de la presencia cognitiva deriva el concepto de presencia de aprendizaje propuesto por otros investigadores (Shea & Bidjerano, 2010), a la vez que los recursos educativos utilizados para desarrollar la presencia docente forman parte de esta última (Figura 4).

Otra propuesta se orientó específicamente al constructo de presencia social. Las autoras de la misma (Remesal & Colomina, 2013) critican el constructo de “presencia de aprendizaje” propuesto por otros investigadores (Shea & Bidjerano, 2010) debido a que se basa en una perspectiva individual, obviando que el aprendizaje ocurre en un contexto social. Por ello, para estas autoras la autocompetencia y la motivación que han sido consideradas parte de la presencia de aprendizaje (Shea & Bidjerano, 2010) pasan a integrarse dentro de la presencia social, ya que estas se perciben en relación al grupo.

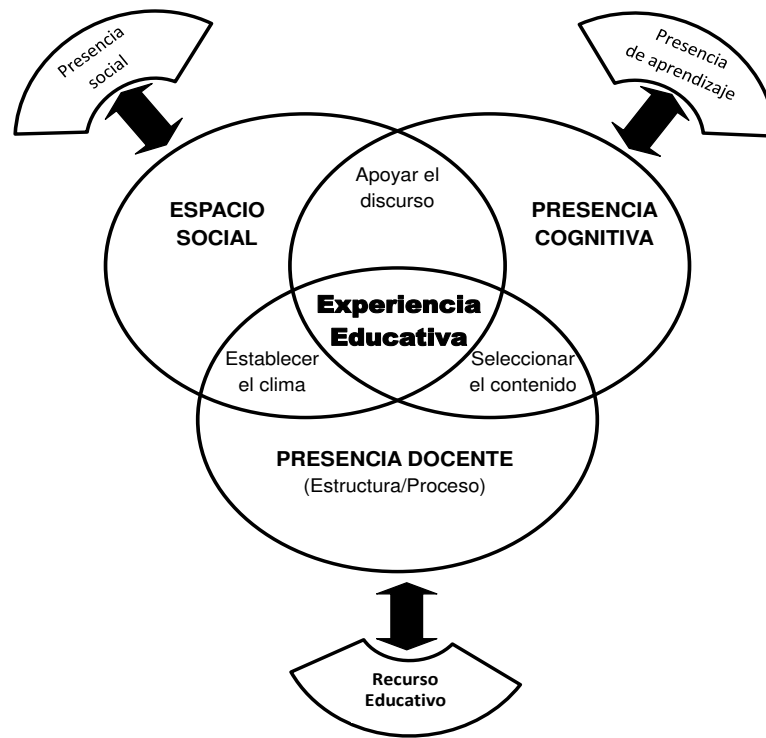


Figura 4. Marco Col extendido (Kreijns et al., 2014)

Nota. Figura usada con el permiso de K. Kreijns (Anexo 4) y traducida por la investigadora

Esta propuesta plantea que la presencia social se integra por cuatro dimensiones, haciendo alusión las primeras dos a la relación del individuo con el grupo con el que colabora. Concretamente, la primera dimensión se refiere a cuán autocompetente se siente el individuo ante la tarea (Remesal & Colomina, 2013). A diferencia del carácter personal que se le atribuye como parte de la presencia de aprendizaje (Shea & Bidjerano, 2010), en esta propuesta la autocompetencia posee también un aspecto social en el que el individuo valora la posible ayuda de sus compañeros y el docente. La autocompetencia del grupo sobre el desempeño de la tarea es la segunda dimensión de la propuesta y hace referencia a las capacidades, los recursos y la actuación del grupo para realizar la tarea (Remesal & Colomina, 2013). Esta dimensión podría ligarse con la autorregulación en la propuesta de presencia de aprendizaje de otros autores (Shea & Bidjerano, 2010).

La tercera y cuarta dimensiones de esta misma propuesta de presencia social podrían relacionarse con las tres categorías del marco original. La tercera dimensión es el posicionamiento sobre la actuación propia y de los otros, la cual se refiere a la creación de un clima positivo en donde la comunicación sea respetuosa (Remesal & Colomina, 2013). Esta última se relaciona con la categoría de comunicación abierta del modelo original (Garrison et al., 2000) pero con la característica de que la interacción está dirigida específicamente hacia el logro de la tarea. Por otra parte, la nueva propuesta establece la dimensión de pertenencia a la comunidad, en la que se crea la sensación de pertenencia al grupo mediante una comunicación afectuosa y que, por tanto, se relacionaría con las categorías de expresión afectiva y cohesión grupal del marco original (Garrison et al., 2000).

A pesar de que estas propuestas para la modificación del marco de la Comunidad de Indagación surgieron con el objetivo de mejorar el modelo, todas ellas cuentan con las limitaciones propias de los modelos de reciente creación. Por ejemplo, las cuatro propuestas descritas se encuentran en fase exploratoria, por lo que han sido investigadas en contextos únicos y con muestras pequeñas. Una de estas propuestas surgió de un estudio con una muestra de estudiantes inscritos en cursos mixtos (Armellini & De Stefani, 2015), por lo que no considera a estudiantes completamente en línea. Otra de estas se basa en un estudio teórico (Kreijns et al., 2014) y aún no se comprueba su aplicabilidad empírica.

II.2 PERSPECTIVA TEMPORAL

La perspectiva temporal es una variable inmersa en la vida de cada persona. Este constructo se define como los "...pensamientos y actitudes hacia el pasado, el presente y el futuro" (Mello, Worrell, & Andretta, 2009, p. 539), refleja el rol que el tiempo tiene en nuestras vidas (Siu, Lam, Le, & Przepiorka, 2014), y actúa en su mayoría de forma inconsciente (Horstmanshof & Zimitat, 2007).

Una de las principales características de la perspectiva temporal es su aspecto cognitivo. Lo anterior se debe a que esta tiene su origen en el pensamiento de las personas (Mello & Worrell, 2015) donde emerge el proceso cognitivo que divide la experiencia humana en los marcos temporales de pasado, presente y futuro (Zimbardo & Boyd, 1999), con la finalidad de darle a dicha experiencia coherencia, significado y orden (Anagnostopoulos & Griva, 2012).

La perspectiva temporal tiene también un carácter motivacional. Lo anterior se refleja en su influencia sobre los rasgos de personalidad, juicios y estilo para tomar decisiones (Zimbardo & Boyd, 1999) concretándose en decisiones particulares que se traducen en comportamientos específicos (Mello & Worrell, 2015), tales como los concernientes a la vida escolar (Mello et al., 2009)

Una tercera característica de la perspectiva temporal concierne a su variabilidad entre individuos. Esto se debe a que dicha perspectiva se adquiere mediante la socialización (Zimbardo y Boyd, 1999) por lo que dependerá del aprendizaje y las experiencias particulares de cada persona en diversos contextos, tales como la familia, la escuela y la comunidad (Mello & Worrell, 2015).

Una última característica de la perspectiva temporal es que engloba tres subdivisiones. Estas corresponden a la perspectiva de pasado, perspectiva de presente y perspectiva de futuro, y cada una contribuye de manera única a la perspectiva temporal de una persona (Mello & Worrell, 2015), aunque la más investigada ha sido la última (Guignard et al., 2014).

II.2.1 Perspectiva de pasado

La primera subdivisión de la perspectiva temporal es la perspectiva de pasado. Esta se refiere a los pensamientos y actitudes de las personas hacia el dicho tiempo (Mello et al., 2009). Un elemento de esta perspectiva es la actitud hacia el pasado, la cual puede ser positiva o negativa (Mello & Worrell, 2012).

Cada una de las actitudes hacia el pasado se ha relacionado con otras variables. La actitud positiva hacia el pasado "...refleja una actitud cálida y sentimental hacia el pasado" (Zimbardo & Boyd, 1999, p. 1275), tiene una relación negativa con la agresión, depresión y ansiedad, y suele ser mayor en mujeres que en hombres (Zimbardo & Boyd, 1999). Por otra parte, la actitud negativa hacia el pasado "...refleja una visión general negativa y aversiva del pasado" (Zimbardo & Boyd, 1999, p. 1274), y se ha relacionado con la depresión, la ansiedad, la infelicidad autorreportada, la baja autoestima, la agresión, las relaciones interpersonales escasas e insatisfactorias, y la falta de motivación para trabajar por recompensas futuras (Zimbardo & Boyd, 1999).

Además, las actitudes hacia el pasado se relacionan con las actitudes hacia el presente. Se ha encontrado que existen relaciones positivas entre las actitudes positivas hacia el pasado y el presente, así como entre las actitudes negativas hacia ambos tiempos (Worrell & Mello, 2007; Zimbardo & Boyd, 1999). Lo anterior sugiere una posible relación entre otros elementos de la perspectiva de pasado con la perspectiva de presente.

II.2.2 Perspectiva de presente

La perspectiva de presente es la segunda subdivisión de la perspectiva temporal. Esta se refiere a los pensamientos y actitudes hacia el tiempo actual, dividiéndose estas últimas en dos: la actitud positiva y la actitud negativa hacia el presente (Mello et al., 2009).

Las actitudes hacia el presente se han relacionado con otras variables. La actitud positiva hacia este tiempo "...refleja una actitud hedonista, buscadora de riesgos y temeraria hacia el tiempo y la vida" (Zimbardo & Boyd, 1999, p. 1275), y se ha relacionado con un ego descontrolado y la búsqueda de sensaciones y novedades (Zimbardo & Boyd, 1999). Además, la actitud negativa hacia el presente "...revela una actitud fatalista, desahuciada y desesperanzada hacia el

futuro y la vida” (Zimbardo & Boyd, 1999, p. 1275), y se relaciona positivamente con la agresión, la ansiedad y la depresión (Zimbardo & Boyd, 1999).

Las actitudes hacia el presente se relacionan con las actitudes hacia el futuro. Se ha encontrado que existen relaciones positivas entre las actitudes positivas hacia el presente y el futuro, así como entre las actitudes negativas hacia ambos tiempos (Worrell & Mello, 2009; Worrell, Mello, & Buhl, 2013). Lo anterior sugiere una posible relación entre otros elementos de la perspectiva de presente con la perspectiva de futuro.

II.2.3 Perspectiva de futuro

La perspectiva de futuro es la tercera subdivisión de la perspectiva temporal. Se refiere a los pensamientos y actitudes hacia el porvenir (Mello et al., 2009) y su influencia sobre las decisiones de conducta (Morselli, 2013). Esta perspectiva implica la anticipación y expectación sobre lo que debería ocurrir en eventos predefinidos según expectativas sociales y culturales (Fortunato & Furey, 2010). Se asume que su influencia sobre la conducta actúa mediante la consideración de las consecuencias futuras, la cual varía con el tiempo (Toepoel, 2010).

La perspectiva de futuro puede dividirse en elementos. Esta división se compone de cinco aspectos: el significado del futuro, la frecuencia con que se piensa en este tiempo, la orientación hacia el mismo, la relación del futuro con el presente y pasado, y la actitud hacia dicho tiempo (Mello & Worrell, 2012). Cada uno de estos elementos de la perspectiva de futuro aporta una parte única al constructo en general (Mello & Worrell, 2015).

II.2.3.1 Significado de futuro

El significado de futuro es el primer elemento de la perspectiva de futuro. Este se refiere a la definición de dicho tiempo que posee cada persona (Mello &

Worrell, 2012). Se ha identificado mediante el análisis cualitativo que la definición de futuro varía significativamente entre individuos, aunque existen algunas similitudes entre estas como el uso de analogías, por ejemplo, cuando el individuo compara el futuro con una ventana, un río o una novela (Worrell & Mello, 2009).

Se han localizado temas emergentes en la definición de futuro de algunos estudiantes. Un estudio (Worrell & Mello, 2009) reportó que los temas emergentes que surgieron dentro de la definición de futuro de los estudiantes fueron las referencias a la capacidad de cada individuo para controlar su futuro, así como a momentos exactos del futuro (estructura temporal absoluta) o a momentos generales (estructura temporal fluida). En el mismo trabajo se declaró que la definición de futuro de los estudiantes presenta respuestas afectivas positivas (como la excitación por su potencial), negativas (como el miedo ante la incertidumbre y el misterio) y mixtas (presentando tanto emociones positivas como negativas).

Asimismo, se ha investigado la relación del significado de futuro con otras variables. Se ha encontrado que el género no se relaciona con este significado (Mello et al., 2009), aunque este sí es afectado por el nivel socioeconómico, ya que entre más bajo es este, más comunes son los pensamientos sobre el futuro como algo incierto e impredecible (Mello et al., 2009).

II.2.3.2 Frecuencia de pensamientos hacia el futuro

La frecuencia de pensamientos hacia el futuro es el segundo elemento de la perspectiva de futuro. Este se refiere a la periodicidad con la cual un individuo piensa acerca de dicho tiempo (Mello & Worrell, 2012). Se ha reportado que la mayoría de los adolescentes piensan sobre el futuro con una frecuencia diaria, seguida de una semanal, mensual y nula, y que esta frecuencia no se relaciona con el logro académico (Mello et al., 2009).

II.2.3.3 Orientación hacia el futuro

El tercer elemento de la perspectiva de futuro es la orientación hacia este tiempo. Dicha orientación se refiere al énfasis que se coloca sobre el futuro (Mello & Worrell, 2012). Se ha argumentado que existe mucha confusión empírica y conceptual alrededor del término debido a que los conceptos “orientación hacia el futuro” y “perspectiva de futuro” han sido utilizados con frecuencia como sinónimos (Fortunato & Furey, 2010; Husman & Lens, 1999), a pesar de que el primero es sólo una de las cinco elementos del segundo (Worrell et al., 2013). Además, se ha indicado que la orientación hacia el futuro aparece en algunos estudios como valor de futuro (Husman & Shell, 2008).

Respecto a los datos empíricos, la orientación hacia el futuro ha sido estudiada en diversos trabajos. Se ha reportado que en los adolescentes esta orientación se presenta con mayor frecuencia que las orientaciones hacia el pasado y presente (Mello, Finan, & Worrell, 2013). Además, la orientación hacia el futuro se ha relacionado positivamente con los ingresos, la edad y el nivel económico (Padawer, Jacobs-Lawson, Hershey, & Thomas, 2007), mientras que no ha mostrado relación con el género (Mello et al., 2013) ni con el rendimiento académico (Worrell & Mello, 2007).

II.2.3.4 Relación temporal de futuro

La relación temporal de futuro es el cuarto elemento de la perspectiva hacia este tiempo. Se refiere al grado en que los individuos perciben que el futuro está relacionado con el presente y el pasado (Mello & Worrell, 2012). La orientación temporal hacia el futuro puede explicar la motivación de los individuos, especialmente si comprenden que el pasado puede contribuir al comportamiento presente y este, a su vez, puede afectar el futuro (Mello et al., 2013), lo que los conduciría a tomar mejores decisiones (Mello & Worrell, 2015).

La relación temporal de futuro se ha analizado empíricamente. Se ha señalado que la relación temporal de futuro no se relaciona con el género (Mello et al., 2013). También se ha indicado que la mayoría de los adolescentes presentan una relación temporal donde el futuro está interrelacionado con el pasado y el presente, y que son estos quienes reportan un mayor rendimiento académico en comparación con aquellos estudiantes que ven el futuro como un elemento aislado de los otros dos tiempos (Mello et al., 2013).

Existe además una relación específica entre futuro y presente. Esta ha sido llamada “conectividad” (Husman & Shell, 2008), refleja la tendencia de extender las consecuencias del comportamiento presente hacia el futuro, y tiene una relación positiva con el rendimiento académico (Shell & Husman, 2001).

II.2.3.5 Actitud hacia el futuro

La actitud hacia el futuro es el quinto y último elemento de la perspectiva de este tiempo. Se define como los sentimientos positivos y negativos hacia el futuro, por lo que se divide en actitud positiva y actitud negativa (Mello & Worrell, 2015). Este elemento ha sido el más estudiado dentro de la perspectiva temporal (Mello & Worrell, 2015), debido a que se asume que una actitud positiva hacia el futuro motiva los esfuerzos presentes para lograr un mejor futuro, mientras que una actitud negativa, por el contrario, desmotivaría (Alansari et al., 2013).

Existen algunos problemas en la medición de la actitud hacia el futuro, como el uso de un instrumento que parece ser inadecuado. El Inventario de Perspectiva Temporal de Zimbardo ha sido el instrumento más utilizado para la medición de la actitud hacia el futuro (Andretta et al., 2013; Mello et al., 2013). Sin embargo, este instrumento sólo mide las actitudes positivas hacia dicho tiempo (Andretta et al., 2013) sin considerar que estas no siempre se relacionan con las actitudes negativas (Worrell et al., 2013). Algunos autores (Carelli, Wiberg, & Wiberg,

2011; Mello & Worrell, 2006) han intentado superar dicha limitación agregando una subescala de actitudes negativas al inventario. No obstante, aún permanece el problema de que la subescala positiva "...parece evaluar la postergación de la gratificación y el compromiso con la tarea más que solo las actitudes positivas hacia el futuro" (Worrell & Mello, 2009, p. 186).

Un instrumento para medir la actitud hacia el futuro de creación reciente parece superar los problemas anteriores. Las Subescalas de actitud hacia el futuro evalúan exclusivamente a estas considerando su aspecto positivo y negativo (Mello & Worrell, 2012). Diversos estudios han hecho uso de ellas (p. ej. Alansari et al., 2013; Andretta, Worrell, Mello, Dixson, & Baik, 2013; Worrell & Mello, 2009).

Otro problema que surge cuando se evalúa la actitud hacia el futuro es que tiende a confundirse con la perspectiva de futuro. Ambos términos se han utilizado como sinónimos, ocasionando que algunos autores hablen de perspectiva de futuro cuando en realidad se refieren a la actitud hacia este tiempo (p. ej. Padawer et al., 2007; Peetsma & van der Veen, 2011; Shell, 1985; Zimbardo & Boyd, 1999).

Respecto al diseño de los estudios sobre actitud hacia el futuro, todos los trabajos consultados en este trabajo han sido cuantitativos, no experimentales, transversales y correlacionales. Lo anterior es aplicable tanto a los estudios que han utilizado el Inventario de Perspectiva Temporal de Zimbardo (p. ej. Fortunato & Furey, 2010; Jackson, Fritch, Nagasaka, & Pope, 2003), y las Subescalas de actitud hacia el futuro de Worrell y Mello (p. ej. Andretta, 2011; Worrell & Mello, 2009), así como el Instrumento para medir la valencia de la Perspectiva de Futuro de Shell (Shell, 1985), el Instrumento para medir la Perspectiva de Futuro de Padawer (Padawer et al., 2007), y el Cuestionario de Perspectiva Temporal de Peetsma (Peetsma, & van der Veen, 2011).

Una característica notable de la actitud positiva hacia el futuro es su relación con el ámbito social. Se ha encontrado que los aspectos positivos del ambiente

de desarrollo social, tales como la percepción de seguridad física, la socialización positiva y la ayuda de otros, están relacionados con una mayor actitud positiva hacia el futuro (Kruger, Reischl, & Zimmerman, 2008). La actitud positiva hacia el futuro de una persona es mayor cuando busca la aprobación de otros (Guignard et al., 2014), y cuando siente que es aceptado en su ámbito escolar (Adelabu, 2007). Esta actitud también es afectada por la etnia o raza a la que se pertenece (Andretta et al., 2013).

La actitud positiva hacia el futuro se ha relacionado con factores académicos. Esta ha mostrado relaciones positivas con las creencias de control sobre el propio aprendizaje, la autoeficacia, el pensamiento crítico, la capacidad de aprender con otros, la búsqueda de ayuda de compañeros (Avci, 2013) y de los profesores (Horstmanshof & Zimitat, 2007), con el valor que se concede a la tareas en particular (Avci, 2013) y a los estudios en general (de Bilde, Vansteenkiste, & Lens, 2011), con una actitud positiva hacia la escuela (Alansari et al., 2013), y con un enfoque de aprendizaje profundo (Horstmanshof & Zimitat, 2007).

La actitud positiva hacia el futuro se relaciona con la motivación y el uso de estrategias de estudio. Por ejemplo, estas actitudes han mostrado relaciones positivas con la motivación a metas intrínsecas (Avci, 2013; de Bilde et al., 2011), la motivación a metas extrínsecas y la motivación para el aprendizaje autorregulado (Avci, 2013; Bembenuitty & Karabenick, 2004). De igual forma, la actitud positiva hacia el futuro muestra una relación negativa con la tendencia a procrastinar (Jackson et al, 2003), y ha presentado relaciones positivas con el manejo del tiempo de estudio (Avci, 2013; de Bilde, Vansteenkiste, & Lens, 2011), con el manejo del ambiente de estudio, y con las estrategias de revisión, de elaboración y de organización (Avci, 2013).

Las actitudes positivas hacia el futuro están asociadas a la persistencia y a la forma de lidiar con aspectos escolares. Se han encontrado relaciones positivas entre dichas actitudes y la persistencia en los trabajos académico, la capacidad de permanecer más tiempos enfocados en las actividades actuales (de Bilde,

Vansteenkiste, & Lens, 2011), el número de horas dedicadas a estudiar (Shell & Husman, 2001; Zimbardo & Boyd, 1999), el afrontamiento proactivo hacia las metas desafiantes (Anagnostopoulos & Griva, 2012) y con un estilo racional para la toma de decisiones (Carelli et al., 2011).

Algunos constructos no se han relacionado significativamente con la actitud positiva hacia el futuro. Ejemplos de estas variables son la edad (Anagnostopoulos & Griva, 2012; Worrell & Mello, 2009), la etapa de la vida, diferenciando entre estudiantes adolescentes entre 15 y 25 años y empleados jóvenes entre 35 y 55 años (Siu et al., 2014), la frecuencia con que los estudiantes se fugan de clase (Alansari et al., 2013) y la depresión (Anagnostopoulos & Griva, 2012).

Existen algunas variables que han mostrado datos contradictorios respecto a su relación con la actitud positiva hacia el futuro. La tabla 2 muestra ejemplos de ellas y destaca que en su estudio se utilizaron instrumentos diferentes para medir dicha actitud, así como muestras con edades distintas en algunos casos. Lo anterior podría explicar las inconsistencias entre los resultados de estas investigaciones.

Entre los constructos relacionados con la actitud positiva hacia el futuro que han presentado datos inconsistentes se encuentran variables sociodemográficas. Mientras que algunos estudios no han identificado una relación entre el género y esta actitud (Andretta et al., 2013; Kruger et al., 2008; Worrell & Mello, 2009), otros han encontrado una mayor actitud positiva en las mujeres en comparación con los hombres (Anagnostopoulos & Griva, 2012; Avci, 2013; de Bilde et al., 2011; Zimbardo & Boyd, 1999). Ciertos trabajos reportaron que no existe una relación significativa entre el nivel socioeconómico y la actitud positiva hacia el futuro (Andretta et al., 2013; 2014), mientras que otra investigación informó sobre una relación negativa entre ambas variables (Milfont, Andrade, Pessoa, & Belo, 2008).

Tabla 2. Resultados inconsistentes sobre la actitud positiva hacia el futuro

Variables	Características destacables de los estudios con resultados significativos	Características destacables de los estudios con resultados no significativos
	<i>Anagnostopoulos y Griva (2012), Avci (2013), y Zimbardo y Boyd (1999)</i>	<i>Kruger et al. (2008)</i>
Género	-IPTZ -Estudiantes de 16 a 62 años	-IPTZ -Estudiantes de 11 a 15 años
	<i>de Bilde et al. (2011)</i>	<i>Worrell y Mello (2009) y Andretta et al. (2013)</i>
	-IPTZ -Estudiantes de 14 a 21 años	-SAF de Mello y Worrell (2012) -Estudiantes de 12 a 19 años
Nivel socio-económico	<i>Milfont, Andrade, Pessoa y Belo (2008)</i>	<i>Andretta et al. (2013; 2014)</i>
	-IPTZ	-SAF de Mello y Worrell (2012)
Optimismo, autoestima y estrés	<i>Worrell y Mello (2009)</i> -SAF de Mello y Worrell (2012)	<i>Anagnostopoulos y Griva (2012)</i> -IPTZ
Autoconcepto académico	<i>Avci (2013)</i> -IPTZ	<i>Worrell y Mello (2009)</i> -SAF de Mello y Worrell (2012)
Sensación de pertenencia a la escuela	<i>Worrell y Mello (2009)</i> -SAF de Mello y Worrell (2012)	<i>Adelabu (2007)</i> -IPTZ
	<i>Alansari et al. (2013) y Andretta et al. (2014)</i>	<i>Mello y Worrell (2006)</i>
Rendimiento académico	-SAF de Mello y Worrell (2012) -Rendimiento académico autorreportado	-IPTZ -Rendimiento académico autorreportado
		<i>Adelabu (2007)</i> -IPTZ -Calificaciones en cuatro cursos

Nota. IPTZ = Inventario de Perspectiva Temporal de Zimbardo; SAF = Subescalas de actitud hacia el futuro

La actitud positiva hacia el futuro también ha mostrado incongruencias respecto a constructos relacionados al bienestar mental.) Estas actitudes no se relacionaron con el optimismo, la autoestima ni con el estrés en un estudio (Anagnostopoulos & Griva, 2012. Sin embargo, otra investigación reportó que estas se relacionan positivamente con el optimismo (Worrell & Mello, 2009), a la vez que otros trabajos (Andretta, 2011; Worrell & Mello, 2009) señalaron una relación positiva con la autoestima, y negativa con el estrés percibido.

Algunas variables académicas que han presentado datos contradictorios al relacionarse con la actitud positiva hacia el futuro. Un estudio no encontró una relación entre el autoconcepto académico y esta actitud (Worrell & Mello, 2009), mientras que estas variables presentaron una relación positiva en otro trabajo (Avci, 2013). Se ha reportado que no existe una relación entre esta actitud y la sensación de pertenencia a la escuela (Worrell & Mello, 2009), pero ambas variables también han mostrado una relación positiva (Adelabu, 2007). El rendimiento académico se ha relacionado positivamente con una actitud positiva hacia el futuro en algunas investigaciones (Adelabu, 2007; Mello & Worrell, 2006), pero en otras no ha aparecido esta relación (Alansari et al., 2013; Andretta, 2011; Andretta et al., 2014).

La actitud negativa hacia el futuro ha sido un concepto poco investigado que ha mostrado relaciones con otras variables. Al igual que con la actitud positiva hacia el futuro, la actitud negativa hacia el mismo tiempo es afectada por la etnia o raza a la que se pertenece (Andretta et al, 2013) y se ha relacionado con los estilos de toma de decisiones dependiente y de evitación (Carelli et al., 2011).

La actitud negativa hacia el futuro ha mostrado relaciones con las mismas variables que la actitud positiva hacia este tiempo, pero en sentido contrario. Esta actitud se ha relacionado negativamente con la esperanza, el optimismo, la autoestima y la actitud positiva hacia la escuela, y ha mostrado una relación positiva con el estrés percibido (Worrell & Mello, 2009) y con la frecuencia con que los estudiantes se fugan de clase (Alansari et al., 2013).

Como sucede con la actitud positiva hacia el futuro, la actitud negativa hacia este tiempo no muestra relaciones con ciertas variables. Algunas de estas son la edad (Worrell & Mello, 2009), el nivel socioeconómico (Andretta et al., 2013; 2014) y la sensación de pertenencia a la escuela (Worrell & Mello, 2009).

También existen constructos que han presentado relaciones diferentes con la actitud negativa hacia el futuro en comparación con su relación con la actitud

positiva hacia este tiempo. Por ejemplo, la actitud negativa hacia el futuro no se relaciona con el rendimiento académico (Andretta et al., 2014; Mello & Worrell, 2006; Worrell & Mello, 2009), mientras que se relaciona negativamente con el autoconcepto académico (Worrell & Mello, 2009).

Al igual que con la actitud positiva hacia el futuro, la actitud negativa hacia este tiempo muestra datos inconsistentes con el género. Mientras que cierto estudios no encontraron una relación entre el género y la actitud positiva hacia el futuro (Andretta et al., 2013; Worrell & Mello, 2009) otra investigación reportó una menor actitud negativa en las mujeres en comparación con los hombres (Mello & Worrell, 2006). Una posible explicación para dicha inconsistencia hace referencia a que las investigaciones que no encontraron una relación entre las actitudes negativas hacia el futuro y el género utilizaron las Subescalas de actitud hacia el futuro de Mello y Worrell (2012), mientras que el trabajo que sí encontró diferencias aplicó el Inventario de Perspectiva Temporal de Zimbardo y Boyd (1999).

Las inconsistencias entre los estudios sobre la actitud positiva y negativa hacia el futuro también podrían explicarse aludiendo a que ciertas variables se relacionan más estrechamente con un perfil temporal que con las actitudes positivas y negativas hacia determinados tiempos. Por ejemplo, se ha declarado que el rendimiento académico podría estar más relacionado con un perfil temporal que involucre al mismo tiempo las actitudes hacia el pasado, el presente y el futuro, que con cada una de estas actitudes por separado (Andretta et al., 2014).

II.2.4 Perfiles de actitudes temporales

Trabajos recientes investigan la posibilidad de establecer perfiles temporales a partir del análisis de conglomerados de las actitudes hacia el presente, pasado y futuro. Un ejemplo de lo anterior es un estudio que estableció tres perfiles de

actitudes temporales, llamados positivo, equilibrado y pesimista (Andretta, 2011). Estudios posteriores (Andretta et al. 2013; 2014) han establecido cinco perfiles (positivo, optimista, equilibrado, pesimista y negativo) con características diferentes a las presentadas en el primero (Tabla 3).

Tabla 3. Perfiles de actitudes temporales en diversos estudios

Perfiles	Estudios	Actitud temporal					
		PAP	PAN	PRP	PRN	FUP	FUN
Positivo	Andretta et al. (2013; 2014)	+	-	+	-	+	-
Optimista	Andretta et al. (2013; 2014)	-	+	-	+	+	-
	Andretta (2011)	+	-	+	-	+	-
Balanceado	Andretta et al. (2013; 2014)	+	-	=	=	=	=
	Andretta et al. (2011)	=	=	=	=	=	=
Pesimista	Andretta et al. (2013; 2014)	-	+	=	=	-	+
	Andretta et al. (2011)	-	+	-	+	-	+
Negativo	Andretta et al. (2013; 2014)	-	+	-	+	-	+

Nota. PAP = Pasado positivo; PAN = Pasado negativo; PRP = Presente positivo; PRN = Presente negativo; FUP = Futuro positivo; FUN = Futuro negativo; + = Por encima de la media; - = Por debajo de la media.

Los perfiles temporales podrían estar relacionados con el rendimiento académico. Un estudio reportó que el rendimiento académico es más alto en los estudiantes clasificados como optimistas en comparación con los equilibrados y pesimistas; y a su vez, este es mayor en los equilibrados que en los pesimistas (Andretta, 2011). Otro trabajo informó que los estudiantes clasificados como positivos reportaron un mayor rendimiento académico en comparación con los pesimistas (Andretta et al., 2014). Lo anterior, aunado al hecho de que las actitudes temporales por separado no han presentado relaciones con el rendimiento académico (Andretta et al., 2014; Worrell & Mello, 2009) sugiere que los perfiles de actitudes temporales podrían predecir el rendimiento académico, aunque cada actitud por separado no pueda (Andretta et al., 2014).

La anterior revisión teórica señala que la evidencia sobre las relaciones entre presencia social, actitud hacia el futuro, y rendimiento académico es limitada, y en ocasiones contradictoria. Este estudio pretende ampliar la información disponible sobre las mencionadas relaciones, siguiendo dos recomendaciones de autores previos: utilizar de una metodología mixta para medir la presencia social (Garrison & Arbaugh, 2007; Lowenthal & Dunlap, 2014), y emplear un instrumento que evalúe a la vez las actitudes positivas y negativas hacia el futuro (Worrell & Mello, 2009; Worrell et al., 2013).

CAPITULO III

METODO

Este trabajo se ubica en la educación en línea y pretende analizar las relaciones entre la presencia social, la actitud hacia el futuro y el rendimiento académico. El sustento son las propuestas de la comunidad de indagación y la perspectiva temporal.

III.1 PARTICIPANTES

La muestra estuvo conformada por 53 estudiantes (31 hombres y 22 mujeres). La edad promedio de los alumnos fue de 22 años ($DE = 5.9$). Aunque tradicionalmente se consideraría a estos estudiantes como jóvenes, en esta investigación se calificaron como adolescentes, ya que puede clasificarse como adolescencia tardía al periodo comprendido entre los 18 y los 25 años (Parada Iglesias, 2009).

Los alumnos eran universitarios inscritos en un programa de pregrado de ingeniería, en el cual se toman cursos en la modalidad presencial y en línea de manera simultánea durante cada ciclo escolar.

Los participantes pertenecían a tres grupos que estudiaban el curso en línea “Administración del tiempo”, impartido en el ciclo escolar de septiembre a diciembre de 2014. Un docente se encontraba al frente del primer grupo (27 estudiantes) y otro profesor estaba encargado del segundo (15 estudiantes) y tercer grupo (11 estudiantes). Los alumnos realizaron las mismas actividades (incluidos los foros de discusión a analizar en este estudio) y fueron evaluados de manera idéntica. Todos los estudiantes tenían experiencia con la plataforma

utilizada como medio de soporte del diseño de instrucción (Moodle), debido a que cada uno había tomado previamente al menos seis cursos obligatorios en línea con soporte en esta plataforma.

Los estudiantes de los tres grupos sumaban un total de 85 personas originalmente. Sin embargo, se excluyó de este estudio a 12 alumnos que no consintieron formar parte de la investigación, 18 estudiantes que no respondieron los instrumentos de recolección de datos aplicados al final del ciclo escolar, un alumno que no participó en ninguno de los dos foros analizados en el estudio y otro que se dio de baja durante el curso.

III.2 APARATOS E INSTRUMENTOS

III.2.1 Subescala de presencia social/Español

Para evaluar la presencia social se utilizó la versión al español de la Subescala de presencia social de la Encuesta de la Comunidad de Indagación de Arbaugh et al. (2008) (Anexo 7). Este instrumento consiste de una escala Likert de nueve ítems con opciones de respuesta del 1 (totalmente en desacuerdo) al 5 (totalmente de acuerdo). La subescala presentó un alfa de Cronbach de .84 en el primer estudio que la aplicó (Arbaugh et al., 2008) y ha sido validada en diversos trabajos (Arbaugh et al., 2008; Bangert, 2009; Swan et al., 2008).

El instrumento fue adaptado de su versión original en inglés al español mediante una traducción inversa. La nueva versión de la subescala se aplicó en un estudio piloto con alumnos que no pertenecían a la muestra principal de este estudio, con la finalidad de revisar la consistencia interna, claridad y comprensión de los ítems. La muestra utilizada para este estudio previo fue no probabilística de 10 estudiantes de posgrado (seis hombres y cuatro mujeres) con una edad promedio de 31 años ($DE = 4.4$). Los estudiantes participaron de manera voluntaria mediante la aplicación del instrumento vía electrónica y sin límite de tiempo. La Subescala de presencia social presentó un alfa de

Cronbach de .86 y la muestra no realizó comentarios respecto a la claridad y comprensión de sus ítems, por lo que la traducción y consistencia interna del instrumento se consideró adecuada para el contexto en estudio.

La Subescala de presencia social adaptada al español presentó un alfa de Cronbach fue de .95 cuando se aplicó a la muestra principal de este estudio.

III.2.2 Subescalas de actitud hacia el futuro/Español

La actitud hacia el futuro se evaluó mediante las dos Subescalas de actitud hacia el futuro del Inventario temporal del adolescente de Mello y Worrell (2012) (Anexo 8). Estos instrumentos fueron validados en un estudio anterior (Worrell & Mello, 2009) y están conformados por dos escalas Likert de cinco puntos cada una con opciones del 1 (totalmente en desacuerdo) al 5 (totalmente de acuerdo). En la primera investigación en que se aplicaron (Mello & Worrell, 2012), la Subescala de actitud positiva hacia el futuro presentó un alfa de Cronbach de .83 mientras que este fue de .81 para la Subescala de actitud negativa hacia el futuro.

Las Subescalas de actitud hacia el futuro fueron adaptadas de su versión original en inglés al español mediante traducciones inversas. Estas nuevas versiones se aplicaron en un estudio piloto con la misma muestra y bajo las mismas condiciones que las utilizadas en el piloto de la Subescala de presencia social. Los resultados de los instrumentos se analizaron a través de los alfas de cada subescala en concordancia con la forma en que se hizo en su versión original (Worrell & Mello, 2009). Las Subescalas de actitud positiva y actitud negativa hacia el futuro presentaron un alfa de Cronbach de .90 y .77 respectivamente.

En cuanto a la claridad y comprensión de los ítems de estos instrumentos, se encontró que cuatro de los 10 estudiantes informaron sobre confusión en la redacción y contenidos repetitivos, lo cual fue interpretado como una necesidad

de ajustes en el instrumento para una versión pertinente al medio en estudio. La traducción de los ítems señalados por los alumnos fue revisada nuevamente por una persona con estudios de doctorado en Tecnologías para el Aprendizaje, con español como idioma nativo, y con un alto nivel de inglés. Como resultado de la revisión se sugirieron variaciones menores en la redacción de dichos reactivos, los cuales fueron aceptados (Tabla 4).

Tabla 4. Reactivos modificados de las Subescalas de actitud hacia el futuro

Ítem	Redacción	
	<i>Reportada confusa o repetitiva</i>	<i>Modificación sugerida</i>
1.	Espero con interés mi futuro.	Espero con ilusión mi futuro.
4.	No creo que logre mucho cuando crezca.	Lograré poco cuando crezca.
7.	Estoy emocionado por mi futuro.	Soy entusiasta acerca de mi futuro.
8.	No me gusta pensar sobre mi futuro.	Pensar sobre mi futuro es desagradable.

Debido a las observaciones surgidas del primer piloto de las Subescala de actitud hacia el futuro, se creó la segunda versión al español de las mismas, la cual incluía cuatro ítems modificados respecto a la versión previa. Lo anterior fue base para un segundo estudio piloto sobre la adaptación del instrumento. Se decidió realizar este piloto con estudiantes de pregrado con la finalidad de que fuera más parecido a la población objetivo de este estudio. La muestra fue no probabilística y consistió en 35 alumnos de pregrado (cinco hombres y 30 mujeres) con una edad media de 19 años ($DE = 1.6$). La aplicación del cuestionario fue grupal, en una sola exposición, y sin límite de tiempo.

Los datos indicaron que únicamente cinco de los 35 estudiantes proporcionaron comentarios sobre la claridad y comprensión, específicamente de los ítems 3 y 4 del instrumento: “Mi futuro me hace feliz” y “Lograré poco cuando crezca”. Respecto a la consistencia interna, la Subescala de actitud positiva hacia el futuro presentó un alfa de Cronbach de .88, mientras que esta fue de .82 para la Subescala de actitud negativa hacia el futuro.

A partir de los resultados anteriores, se consideró que la segunda versión al español de las Subescalas de actitud hacia el futuro presentó mejoras en cuanto a la redacción de ítems y consistencia interna respecto a la primera versión, por lo que constituye una mejor adaptación al contexto sociocultural.

Cuando las Subescalas de actitud hacia el futuro adaptadas al español se aplicaron a la muestra principal de este estudio, la subescala de futuro positivo presentó un alfa de .94, mientras que este fue de .90 para la de futuro negativo.

III.2.3 Foros de discusión

Para el análisis de la presencia social se diseñaron actividades para dos foros de discusión que propiciaron el ambiente para estudiar dicha variable mediante el análisis de contenido. En cada foro de discusión se pidió a los estudiantes que formaran equipos de un mínimo de cuatro y un máximo de ocho personas. Ambos foros de discusión partieron de una pregunta generadora a la que cada equipo de estudiantes debía dar una sola respuesta. El tiempo disponible para cada foro fue de dos semanas y los alumnos podían participar en cualquier momento en ese período de tiempo.

La participación del estudiante en cada foro debía ajustarse a los siguientes criterios para obtener un máximo de 10 puntos:

- Realizar de manera individual las lecturas sugeridas para la unidad
- Publicar en el espacio asignado la respuesta personal a la pregunta generadora (2 puntos) y un mínimo de tres participaciones en la discusión para negociar la respuesta única (2 puntos cada una). Estas últimas podían ser: comparaciones entre las respuestas de compañeros, comentarios y dudas personales acerca de la pregunta generadora; justificaciones para el apoyo o desacuerdo con las respuestas y comentarios de compañeros; y discusiones y negociaciones para acordar una sola respuesta.
- Publicar la respuesta final del equipo a la pregunta generadora (2 puntos).

III.2.4 Formato para la codificación de los foros discusión

Para el análisis de la presencia social a través de los foros de discusión se utilizó un esquema para la codificación de la presencia social de Shea et al (2010) (Anexo 9). Este esquema es una versión extendida de la plantilla desarrollada por Rourke et al. (2001), cuya validez está en el marco teórico de la Comunidad de Indagación (Garrison et al., 2006).

El esquema utilizado incluye 18 indicadores específicos con definiciones y ejemplos. Estos indicadores guían a los investigadores para localizar las manifestaciones de presencia social en las publicaciones realizadas por los estudiantes dentro los foros de discusión, y conforman las siguientes categorías:

1. Expresión afectiva: manifestaciones convencionales y no convencionales de emoción, uso de humor, autorrevelación y expresiones de valor.
2. Comunicación abierta: continuar una conversación, citar los mensajes de otros, referirse explícitamente a los mensajes de otros, preguntar dudas, hacer cumplidos, expresar acuerdos y desacuerdos, y ofrecer consejos personales.
3. Cohesión grupal: dirigirse a otros por su nombre, usar pronombres inclusivos al referirse al grupo, usar elementos fácticos, intercambiar información social, y reflexionar sobre el curso.

III.2.5 Calificaciones del curso

Para el análisis del rendimiento académico se utilizaron las calificaciones del curso asignadas por el docente. Aunque las prácticas para su asignación varían entre docentes, las calificaciones de los cursos son consideradas la única medida disponible y común entre universidades para evaluar el éxito en el aprendizaje durante un curso (Moskal, Dziuban, Upchurch, Hartman, & Truman, 2006).

III.3 PROCEDIMIENTO

III.3.1 Diseño utilizado:

El diseño de este estudio fue no experimental, correlacional y de corte mixto.

III.3.2 Recolección de Datos:

En una primera fase de preparación se obtuvieron los permisos de aplicación de este estudio por parte de la institución, los dos docentes involucrados y los alumnos de los tres grupos participantes. Después se diseñaron las actividades para los dos foros de discusión a analizar.

Se solicitaron los permisos de uso y adaptación de la Subescala de presencia social de Arbaugh et al. (2008) (Anexo 5) y de las Subescalas de actitud hacia el futuro de Mello y Worrell (2012) (Anexo 6). Posteriormente se llevaron a cabo dos estudios pilotos para detectar la consistencia interna, claridad y comprensión de la adaptación al español de los ítems de ambos instrumentos.

En la fase de aplicación del estudio se implementaron los foros de discusión a los tres grupos con los estudiantes de la muestra principal de este estudio. Al concluir los foros se envió a los alumnos un mensaje por correo electrónico donde se les solicitó responder las versiones al español de la Subescala de presencia social de Arbaugh et al. (2008) y de las Subescalas de actitud hacia el futuro de Mello y Worrell (2012). El mensaje enviado incluía una liga electrónica mediante la cual los estudiantes podían acceder a los instrumentos a través de un servidor gratuito, y se especificó que el tiempo disponible para dicha participación sería de dos semanas. Durante el tiempo disponible para acceder a los instrumentos se envió vía correo electrónico dos recordatorios por semana invitando a participar a los estudiantes que aún no habían respondido.

Se recolectaron los mensajes enviados por los estudiantes en cada foro de la plataforma Moodle, así como las respuestas de los alumnos a los instrumentos aplicados vía electrónica. Por último, se solicitó a la institución las calificaciones que los docentes asignaron a los tres grupos observados en el curso analizado.

III.3.3 Análisis de Datos:

La presencia social se evaluó a través de estadística descriptiva de un análisis de contenido y de una subescala. Estas formas de medición han sido nombradas presencia social proyectada y presencia social percibida, respectivamente (Swan & Shih, 2005), por lo que en este estudio se usaran dichos nombres para referirse a ellas. La actitud hacia el futuro y el rendimiento académico también se evaluaron mediante estadística descriptiva, de dos subescalas en el caso de la primera y del reporte institucional de los cursos observados para el segundo.

III.3.3.1 Presencia social proyectada

Dos codificadores independientes utilizaron el formato propuesto por Shea et al. (2010) para evaluar la presencia social mediante el análisis de contenidos de los foros de discusión. Se excluyó del análisis al indicador *continuar la conversación*, referente al uso de la función replicar del software. Se ha declarado que la aparición de este indicador puede deberse a aspectos superficiales de la comunicación virtual en vez de revelar la existencia de presencia social (Rourke et al., 2001). Además, se ha argumentado que este indicador aparece en casi todos los mensajes publicados debido a que es una característica del software y a la facilidad de su uso, por lo que recomiendan eliminarlo de análisis para evitar valores inflados (Saude et al., 2012).

Los resultados obtenidos se codificaron utilizando el mensaje como unidad de análisis, debido a que este es objetivamente reconocible (Rourke et al., 2001).

Cada mensaje se codificó primero a nivel de indicador, en donde se localizó la presencia o ausencia de cada uno de los indicadores de presencia social. En los casos donde se repetía el mismo indicador dentro de un mensaje, este se codificó una sola vez. Posteriormente los resultados se codificaron a nivel de categoría, identificando la presencia o ausencia de al menos un indicador perteneciente a cada categoría de presencia social por mensaje.

Después de finalizar lo anterior, se realizó una codificación negociada a partir del trabajo individual de los dos codificadores, tanto a nivel de indicador como de categoría. Este proceso se ha utilizado anteriormente para controlar errores simples y, por tanto, para incrementar la confiabilidad (Akyol & Garrison, 2008). Los desacuerdos entre ambos codificadores fueron resueltos por un tercer juez independiente para lograr una codificación final.

Se estableció la confiabilidad entre codificadores para la presencia social a nivel de indicador y de categoría, antes y después de realizar la codificación negociada. El cálculo de dicha confiabilidad se realizó mediante el coeficiente de Holsti y la Kappa de Cohen para la presencia social y sus categorías.

La forma más simple y común de reportar la confiabilidad entre codificadores es mediante un estadístico de porcentaje de acuerdo (Rourke et al., 2001), tal como el coeficiente de Holsti. Se considera que este estadístico muestra una confiabilidad aceptable a partir de un 80% (Riffe, Lacy, & Fico, 2005). De acuerdo con lo anterior la codificación de la presencia social y de sus categorías tuvo una confiabilidad aceptable a nivel de indicador y de categoría (Tabla 5).

Tabla 5. Confiabilidad calculada mediante el Coeficiente de Holsti

		Inicial	Negociada
Nivel de indicador	Expresión afectiva	.90	.99
	Comunicación abierta	.91	1.0
	Cohesión grupal	.94	1.0
	Presencia social	.82	.99
Nivel de categoría	Expresión afectiva	.91	.99
	Comunicación abierta	1.0	1.0
	Cohesión grupal	.96	1.0
	Presencia social	.89	.99

Sin embargo, se ha declarado que el cálculo del coeficiente de Holsti resulta inadecuado debido a que no considera los acuerdos que pueden ser resultado del azar, por lo que se propone el uso de la kappa de Cohen para superar dicha desventaja (Banerjee et al., 1999).

Se considera que la kappa de Cohen indica un nivel de confiabilidad pobre cuando es menor a .40, muestra un nivel bueno en un rango entre .40 y .75, y se considera excelente cuando es mayor a .75 (Banerjee et al., 1999). En concordancia con lo anterior, la confiabilidad entre codificadores de esta investigación es buena o excelente en todos los casos, con excepción de la categoría de expresión afectiva, la cual fue pobre a nivel de indicador y de categoría (Tabla 6).

Tabla 6. Confiabilidad calculada mediante la Kappa de Cohen

		Inicial	Negociada
Nivel de indicador	Expresión afectiva	.30	.98
	Comunicación abierta	.87	1.0
	Cohesión grupal	.88	1.0
	Presencia social	.75	.99
Nivel de categoría	Expresión afectiva	.36	.98
	Comunicación abierta	1.0	1.0
	Cohesión grupal	.92	1.0
	Presencia social	.83	.99

La categoría de expresión afectiva fue la que generó el mayor desacuerdo entre codificadores. Cuando dicho acuerdo se analizó en una fase inicial mediante el coeficiente de Holsti la categoría de expresión afectiva presentó una confiabilidad aceptable. Sin embargo, cuando se utilizó la Kappa de Cohen (la cual considera los acuerdos que pudieron deberse al azar) la confiabilidad de la categoría expresión afectiva fue pobre. Esto puede explicarse considerando que la identificación del afecto en los mensajes es un asunto problemático (Shea et al., 2010) debido a que la identificación de la expresión afectiva por parte de cada codificador puede estar influenciada por la edad y la personalidad de este (Rourke et al., 2001).

No obstante, cuando los codificadores negociaron su trabajo individual la categoría de expresión afectiva medida a través de la Kappa de Cohen alcanzó una confiabilidad excelente. Lo anterior se puede explicar aludiendo a que la codificación de algunos indicadores de esta categoría, tales como el uso del humor y la expresión de emociones, en ocasiones sólo puede realizarse de forma acertada y confiable cuando los codificadores discuten sus decisiones (Rourke et al., 2001).

Debido a que la confiabilidad inicial entre codificadores fue mayor cuando se utilizó el nivel de análisis de categoría en comparación con el nivel de indicador, se continuó con el análisis utilizando los resultados obtenidos mediante la codificación negociada a nivel de categoría.

A partir de la codificación de la presencia social mediante el análisis de contenido se establecieron cinco niveles de esta. Los niveles partieron del supuesto teórico de equivalencia en las contribuciones de presencia social de cada miembro de un grupo, con base en la propuesta de un trabajo previo (Remesal & Colomina, 2013). Siguiendo lo anterior, se esperó que en el primer grupo analizado cada uno de los 27 estudiantes aportara el 3.7% de las contribuciones de presencia social para sumar el 100% del grupo. Para los casos de los grupos dos (15 alumnos) y tres (11 alumnos) se esperaban aportaciones de presencia social de 6.7% y 4.2% respectivamente.

Considerando estas contribuciones teóricamente esperadas y con base en un estudio anterior (Colomina & Remesal, 2011) se establecieron los siguientes niveles de presencia social respecto a la contribución real de cada estudiante:

- Muy baja: Desde contribuciones nulas hasta la mitad de lo esperado
- Baja: Contribuciones entre la mitad de lo esperado y lo esperado
- Moderada: Contribuciones entre lo esperado y un punto por encima o un punto por debajo
- Alta: Contribuciones entre lo esperado y el doble de lo esperado
- Muy alta: Contribuciones mayores al doble de lo esperado

III.3.3.2 Presencia social percibida

Para analizar la presencia social obtenida mediante el Cuestionario de la Comunidad de Indagación se sumaron los valores de cada uno de los reactivos y se obtuvo la media.

Con la finalidad de facilitar la comparación entre ambas formas de medición de la presencia social, se establecieron los mismos cinco niveles utilizados en la presencia social proyectada en la presencia social percibida. Mediante la división del rango de opciones de la Subescala en cinco partes iguales se obtuvieron los niveles de presencia social:

- Muy baja: Media de presencia social entre 1 y 1.8
- Baja: Media de presencia social entre 1.81 y 2.6
- Moderada: Media de presencia social entre 2.61 y 3.4
- Alta: Media de presencia social entre 3.41 y 4.2
- Muy alta: Media de presencia social entre 4.21 y 5

III.3.3.3 Actitud hacia el futuro

Para la revisión de la actitud hacia el futuro se sumaron los valores de cada uno de los reactivos de las Subescalas de actitud positiva y negativa hacia el futuro y se obtuvieron las medias para cada una.

III.3.3.4 Rendimiento académico

El rendimiento académico se analizó mediante el reporte institucional de las calificaciones en el curso de los estudiantes pertenecientes a los tres grupos observados.

III.3.3.5 Relación entre variables

Mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov se comprobó la ausencia de normalidad en todas las variables analizadas:

- Presencia social proyectada
- Presencia social percibida
- Actitud positiva hacia el futuro
- Actitud negativa hacia el futuro
- Rendimiento académico

Debido a esta falta de normalidad en las variables a analizar se optó por utilizar correlaciones de Spearman con base en una significancia igual o menor a .05. Además, antes de realizar las correlaciones se eliminaron los valores atípicos de cada par de variables. Se ha sugerido que en las investigaciones educativas se excluyan los casos atípicos antes de realizar correlaciones, debido a que estos sesgan el grado de relación entre variables (Gil, 2009).

CAPITULO IV

RESULTADOS

Este estudio indagó las relaciones entre la presencia social, la actitud hacia el futuro y el rendimiento académico en estudiantes de una clase en línea. Para responder a la primera pregunta de investigación se utilizó el análisis de contenido de foros de discusión para identificar los niveles de presencia social proyectada, así como la Subescala de presencia social para evaluar la presencia social percibida. La segunda pregunta se abordó mediante el análisis de las actitudes positivas y negativas de los estudiantes evaluadas a través de las Subescalas de actitud hacia el futuro de Worrell y Mello (2012). Las preguntas de investigación 3, 4 y 5 se orientaron a las relaciones entre variables. Por ello se presenta la relación entre la presencia social y el rendimiento académico, seguida de aquella entre las actitudes positivas y negativas hacia el futuro y el rendimiento académico, y finalmente, entre la presencia social y las actitudes positivas y negativas hacia el futuro.

IV.1 NIVELES DE PRESENCIA SOCIAL

Para la obtención de los niveles de presencia social proyectada se revisaron los 233 mensajes publicados por los estudiantes, de los cuales 153 (66%) contenían al menos un fragmento de discurso interpretado en alguna categoría de presencia social. El total de estos fragmentos fue de 265, entre los cuales la mayoría pertenecían a la categoría de comunicación abierta (51%), seguida de cohesión grupal (38%) y expresión afectiva (11%) (Tabla 7). La media de estos fragmentos por estudiante fue de 4.55 (DE = 3.15).

Tabla 7. Frecuencia de aparición de las categorías de presencia social

Cate- goría	F	%	Indicador	Ejemplo en los foros	F	%
E x p r e s i v ó n	29	11	Expresión de emociones		0	0
			Uso de humor	<i>Estoy de acuerdo contigo, prima, digo B.</i>	2	1
			Autorrevelación	<i>...estoy trabajando en dos departamentos...</i>	19	7
			Expresiones no convencionales de emoción	<i>También hay otros tipos de liderazgo..., ;)</i>	5	2
			Expresiones de valor	<i>...en mi opinión personal un ejemplo de liderazgo fallido es...</i>	3	1
C o m u n i c a c i ó n	135	51	Citar los mensajes de otros		0	0
			Referirse explícitamente a los mensajes de otros	<i>...la herramienta que mencionaste es... de gran utilidad...</i>	10	4
			Preguntar dudas	<i>¿Tú qué opinas?</i>	3	1
			Hacer cumplidos, expresar aprecio	<i>Muy buen punto de vista, compañera</i>	18	7
			Expresar acuerdo	<i>Estoy completamente de acuerdo contigo</i>	88	33
			Expresar desacuerdo	<i>...no estoy de acuerdo con ustedes, compañeros...</i>	14	5
			Consejos personales	<i>...yo te recomiendo que lo hagas por semana...</i>	2	1
C o h e s i o n	101	38	Vocativos	<i>...S., no entendí muy bien lo que tratas de decir...</i>	87	33
			Dirigirse al grupo con pronombres inclusivos	<i>... lo que considero nos ayudaría más ...</i>	7	3
			Elementos fálicos, saludos y despedidas	<i>Buen día...</i>	7	3
			Intercambios sociales		0	0
			Reflexión sobre el curso		0	0
TOTAL	265	100			265	100

Respecto a la presencia social percibida, en un rango del 1 al 5, el conjunto de todos los estudiantes obtuvo una media de 3.80 (DE = .89). La tabla 8 muestra que la distribución de esta presencia fue bimodal, con los valores 3.89 y 4.00 como puntos máximos de frecuencia (seis repeticiones cada uno) entre los

estudiantes. En esta forma de medición, la categoría de presencia social más común fue la cohesión grupal (media de 3.86), seguida de la expresión afectiva (media de 3.85) y la comunicación abierta (media de 3.68).

Tabla 8. Medias de presencia social percibida de los estudiantes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Media de presencia social	1.00	2	3.8	3.8
	1.56	1	1.9	5.7
	2.22	1	1.9	7.5
	2.44	1	1.9	9.4
	2.78	1	1.9	11.3
	3.00	1	1.9	13.2
	3.11	2	3.8	17.0
	3.33	1	1.9	18.9
	3.44	3	5.7	24.5
	3.56	3	5.7	30.2
	3.67	2	3.8	34.0
	3.78	2	3.8	37.7
	3.89	6	11.3	49.1
	4.00	6	11.3	60.4
	4.11	3	5.7	66.0
	4.22	5	9.4	75.5
	4.33	2	3.8	79.2
	4.44	1	1.9	81.1
	4.56	1	1.9	83.0
	4.67	3	5.7	88.7
	4.78	3	5.7	94.3
	5.00	3	5.7	100.0
	Total	53	100.0	

La figura 5 muestra que los niveles más frecuentes de presencia social proyectada entre los 53 estudiantes fueron el nivel medio (20) seguido por el muy bajo (11), mientras que los menos frecuentes fueron el muy alto (5), el bajo (8) y el alto (9).

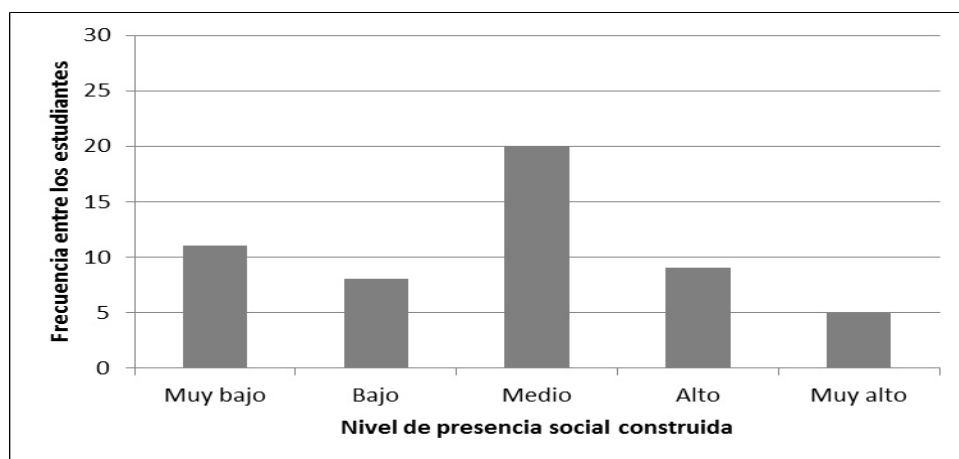


Figura 5. Niveles de presencia social proyectada

En cambio, entre los niveles de presencia social percibida los niveles más frecuentes fueron el alto (25) y muy alto (18), y los menos frecuentes fueron el medio (5), el bajo (3) y muy bajo (2) (Figura 6).

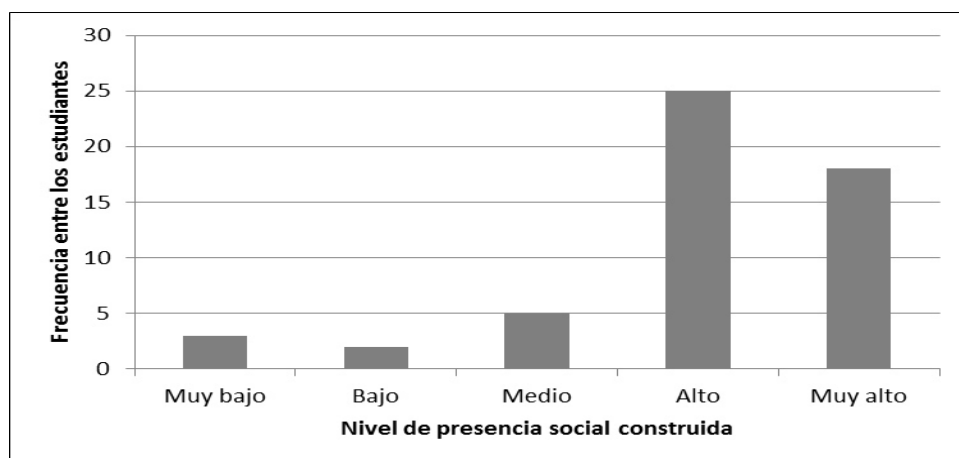


Figura 6. Niveles de presencia social percibida

Los niveles de presencia social proyectada concordaron con aquellos de la presencia social percibida únicamente en el 8% de los casos. La prueba de Chi cuadrado no mostró una relación entre los niveles obtenidos por ambas formas

de medición de la presencia social, y una V de Crammer de .27 indicó poca varianza compartida entre estos.

Los niveles de presencia social proyectada y percibida presentada por los estudiantes son, por tanto, cinco; muy alto, alto, medio, bajo y muy bajo (pregunta de investigación 1). La mayoría de los alumnos obtuvieron un nivel medio de presencia social proyectada, el cual tienden a percibir como alto.

IV.2 ACTITUD HACIA EL FUTURO

En un rango del 1 al 5, la media de actitud positiva hacia el futuro de los alumnos fue de 4.35 (DE = .93), mientras que la media para la actitud negativa fue de 1.99 (DE = 1.08). En la tabla 9 se muestra que la moda de actitud positiva hacia el futuro estuvo entre el rango de 4.6 a 5.0 (29 estudiantes), mientras que para la actitud negativa se encontró entre el rango de 1.0 a 1.5 (22 estudiantes).

Tabla 9. Frecuencia de medias de actitud hacia el futuro

	Frecuencia entre los estudiantes	
	<i>Actitud positiva</i>	<i>Actitud negativa</i>
1.0 a 1.5	3	22
1.6 a 2.0	0	12
2.1 a 2.5	0	9
2.6 a 3.0	0	2
3.1 a 3.5	0	2
3.6 a 4.0	11	2
4.1 a 4.5	10	1
4.6 a 5.0	29	3
Total	53	53

Los estudiantes presentan una alta actitud positiva hacia el futuro y una baja actitud negativa hacia este tiempo (pregunta de investigación 2).

IV.3 PRESENCIA SOCIAL Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

El rendimiento académico se relacionó positiva y significativamente con la presencia social proyectada, tanto en su forma global, referida al número total de categorías identificadas en el discurso ($\rho = .388$, $p = .004$), como por los niveles obtenidos a partir de dicha forma global ($\rho = .288$, $p = .000$). Además, el rendimiento académico también presentó una relación positiva y significativa con la presencia social percibida de manera global, haciendo alusión a la media de los ítems del instrumento de evaluación ($\rho = .384$, $p = .004$), y al establecer niveles a partir de esta media ($\rho = .258$, $p = .042$) (Tabla 10).

Tabla 10. Correlación entre presencia social y rendimiento académico

		Presencia social			
		Proyectada		Percibida	
		Global	Nivel	Global	Nivel
n = 46 Rendimiento académico	Coeficiente de correlación	.388**	.288*	.384**	.258*
	Sig. (bilateral)	.004	.000	.004	.042

**La correlación es significativa al nivel 0,01 (unilateral).

*La correlación es significativa al nivel 0,05 (unilateral).

La presencia social y el rendimiento académico presentan una relación positiva entre sí (pregunta de investigación 3).

IV.4 ACTITUD HACIA EL FUTURO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

El rendimiento académico ($n = 44$) no mostró relaciones significativas con la actitud positiva ($\rho = .023$, $p = .442$) ni con la negativa hacia el futuro ($\rho = -.054$, $p = .364$). Es decir, no se encontró una relación significativa entre el rendimiento académico y la actitud hacia el futuro (pregunta de investigación 4).

IV.5 PRESENCIA SOCIAL Y ACTITUD HACIA EL FUTURO

La actitud positiva hacia el futuro no presentó una relación significativa con la presencia social proyectada en su forma global ($\rho = -.090$, $p = .289$), ni al establecer niveles ($\rho = .184$, $p = .124$). Sin embargo, esta actitud sí mostró una relación positiva y significativa con la presencia social percibida tanto en su forma global ($\rho = .317$, $p = .022$), como al establecer niveles ($\rho = .287$, $p = .034$). De igual forma, la actitud negativa hacia el futuro no se relacionó significativamente con la presencia social proyectada ni en su forma global ($\rho = -.113$, $p = .241$) ni al identificar niveles ($\rho = -.060$, $p = .354$); mientras que esta misma actitud sí presentó relaciones significativas con la presencia social percibida de manera global ($\rho = -.430$, $p = .003$) y como niveles ($\rho = -.432$, $p = .002$) (Tabla 11).

Tabla 11. Correlación entre presencia social y actitud hacia el futuro

		Presencia social			
		Proyectada		Percibida	
		Global	Nivel	Global	Nivel
n = 40	Coeficiente de				
Actitud positiva	correlación	-.090	.184	.317*	.287*
hacia el futuro	Sig. (bilateral)	.289	.124	.022	.034
n = 40	Coeficiente de				
Actitud negativa	correlación	-.113	-.060	-.430**	-.432**
hacia el futuro	Sig. (bilateral)	.241	.354	.003	.002

**La correlación es significativa al nivel 0,01 (unilateral).

*La correlación es significativa al nivel 0,05 (unilateral).

La actitud positiva y negativa hacia el futuro se relacionan, de manera positiva y negativa respectivamente, con la presencia social percibida por los estudiantes, pero no muestran relación con la presencia social proyectada por ellos en los foros de discusión (pregunta de investigación 5).

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En esta sección se desarrolla la interpretación de los resultados obtenidos en este estudio, siguiendo el mismo orden en que se plantearon las preguntas de investigación. En primer lugar se discuten los niveles de la presencia social que se obtuvieron mediante el análisis de contenido (llamada proyectada) y de la presencia social evaluada mediante una encuesta (nombrada percibida), así como las diferencias entre ambas. Después se interpreta la actitud hacia el futuro obtenida por la muestra en este trabajo. Posteriormente se desarrollan las cuestiones relativas a la relación entre rendimiento académico y presencia social (proyectada y percibida), rendimiento académico y actitud hacia el futuro (positiva y negativa), y las respectivas formas de presencia social y actitud hacia el futuro. Finalmente, se presenta una conclusión sobre los principales hallazgos y se exponen las recomendaciones para futuras investigaciones.

V.1 DISCUSIÓN

V.1.1 Niveles de presencia social

En esta investigación el establecimiento de los niveles de presencia social proyectada partió del supuesto de equivalencia de la misma, el cual establece que idealmente todos los estudiantes de un grupo deberían contribuir con la misma proporción de dicha presencia (Remesal & Colomina, 2013). Lo anterior podría explicar por qué la mayoría de los alumnos en este estudio obtuvieron un nivel medio de presencia social. Sin embargo, también se presentaron casos en los niveles altos y bajos, sugiriendo que el supuesto de equivalencia no se aplica a la realidad en un sentido estricto. Los estudiantes pueden presentar perfiles de presencia social bajo, medio o alto (Shea & Bidjerano, 2009b),

siendo primordial el logro de un equilibrio a nivel grupal que propicie el aprendizaje (Garrison & Anderson, 2003). En este estudio, tal equilibrio se alcanzó al ser el nivel medio de presencia social el más frecuente, mientras que los extremos se presentaron en menor medida.

Por otra parte, la distribución de las categorías de presencia social proyectada presentadas en este estudio coincide con los resultados de distintos trabajos, mientras que contrasta con los hallazgos de otras investigaciones, como se verá a continuación. En este estudio la categoría de presencia social que se presentó con mayor frecuencia fue la comunicación abierta, seguida por la cohesión grupal y la expresión afectiva. Esta distribución coincide con la encontrada en otros trabajos (p. ej. Arnold et al., 2005; Gorsky et al., 2010), aunque también hay estudios en donde la expresión afectiva es la segunda categoría más común mientras que la cohesión grupal es la menos frecuente (p. ej. Akyol & Garrison, 2008; Saude et al., 2012).

Existen tres posibles explicaciones para la distribución de las categorías de presencia social en este trabajo, de las cuales la primera alude al medio de comunicación utilizado en el curso. Los cursos analizados en este estudio, al ser impartidos en línea, debieron presentar como la segunda categoría de presencia social más frecuente a la expresión afectiva y no a la cohesión grupal, ya que ésta última es más propia de los cursos mixtos (Akyol, Garrison, & Ozden, 2009). Lo anterior podría explicarse considerando que los estudiantes en este trabajo tomaban al mismo tiempo otros cursos de forma presencial, con lo cual la interacción en la práctica ocurrió en un medio mixto. Esto sugiere que los mensajes en línea analizados no se corresponden de manera absoluta con la interacción ocurrida por otros medios (Santos Acevedo, 2011).

La segunda y tercera explicaciones para la distribución de las categorías hacen referencia al tipo de tarea desarrollada por los estudiantes y a la relación previa entre ellos. Se ha propuesto que las tareas basadas en la teoría promueven la cohesión grupal al propiciar el uso del nombre de los compañeros que comparten sus ideas, mientras que las tareas basadas en la reflexión

promueven la expresión afectiva al alentar el intercambio de experiencias personales (Arnold et al., 2005). Por otra parte, conforme un grupo interactúa a través del tiempo la cohesión grupal aumenta, mientras que la expresión afectiva disminuye (Akyol & Garrison, 2008). Lo anterior podría explicar por qué la cohesión grupal se presentó con mayor frecuencia en este estudio a comparación de la expresión afectiva, considerando que las tareas que originaron los foros de discusión se basaban en la teoría y que los miembros del grupo habían interactuado entre sí desde cursos anteriores.

Los estudiantes mostraron una media de presencia social percibida similar a la encontrada en trabajos previos. La media de esta presencia se ubicó en la parte derecha de la curva de distribución. Esta tendencia positiva se ha presentado en otros estudios con una media levemente inferior (Swan et al., 2008) o ligeramente superior (Akyol, Garrison, & Ozden, 2009; Bangert, 2009) a los datos de esta investigación.

La prevalencia de las categorías de cohesión grupal y expresión afectiva en la presencia social percibida puede interpretarse desde la historia previa del grupo. Los estudiantes en este trabajo se conocían desde cursos previos por lo que es posible que su identidad como grupo ya estuviera establecida desde antes de que comenzara este estudio. Esto pudo facilitar que los estudiantes expresaran su cohesión grupal al percibirse a sí mismos como parte de una comunidad (Garrison & Anderson, 2003), y que se expresaran afectivamente, al sentir la confianza para demostrar sus sentimientos (Garrison et al., 2000). No obstante, el hecho de que la comunicación abierta fuera la categoría menos común podría indicar un desequilibrio entre las categorías de presencia social, en donde una excesiva cohesión grupal y expresión afectiva limitaron la comunicación abierta al inhibir el desacuerdo y promover comentarios superficiales (Garrison & Anderson, 2003).

En cuanto al establecimiento de niveles de presencia social, cabe aclarar que estos partieron de un intento para facilitar la visualización de los resultados obtenidos por dos formas de medición. No obstante, los niveles deben

considerarse con cautela atendiendo a tres aspectos. En primer lugar, los niveles partieron de una propuesta de presencia social (Remesal & Colomina, 2013) que es distinta de aquella del marco de la Comunidad de Indagación en que se basó este estudio. En segundo lugar, la propuesta de los niveles se planteó desde el trabajo colaborativo en grupos pequeños, que si bien era la forma en que estaba diseñado el trabajo en este estudio, en la realidad áulica los estudiantes terminaron discutiendo como grupo en su totalidad. Finalmente, los niveles de presencia social proyectada no son comparables con aquellos provenientes de la presencia social percibida, aunque el hecho de que aparecieran notables diferencias entre ambos plantea dudas sobre la equivalencia de ambas formas de medición.

Los resultados de este estudio sugieren que la presencia social proyectada y la percibida son dos constructos diferentes, a pesar de que ambos tienen su origen en el marco de la Comunidad de Indagación. Por ejemplo, todos los estudiantes que obtuvieron un nivel bajo o muy bajo de presencia social proyectada mostraron un nivel medio, alto o muy alto de presencia social percibida. Lo anterior expone la inconsistencia que existe entre lo que los estudiantes hacen y lo que perciben (Lowenthal & Dunlap, 2014). Esta diferencia pueden tener su raíz en el hecho de que las dos formas de medición son necesariamente parciales, ya que la presencia social proyectada no refleja fielmente lo que sucede de forma presencial (Santos Acevedo, 2011), mientras que la presencia social percibida es influida por el tiempo compartido entre los alumnos (Akyol & Garrison, 2008) por lo que la historia previa y paralela del grupo puede alterar la percepción actual de presencia social.

Además, parte de las diferencias entre la presencia social proyectada y la presencia social percibida pueden explicarse a través la conceptualización desde la cual surgen. Por un lado, la presencia social proyectada se evalúa mediante la identificación de ejemplos observables de interacción en los foros de discusión (Lowenthal & Dunlap, 2014) por lo que su enfoque se encuentra en la forma en que la persona construye relaciones para una comunicación

significativa (Remesal & Friesen, 2014). En cambio, la presencia social percibida se mide a través del autorreporte acerca de la interacción percibida (Arbaugh et al., 2008), por lo que su orientación se encuentra en la percepción sobre los otros (Remesal & Friesen, 2014). Es decir, mientras que la presencia social se basa en lo que el propio estudiante hace, la presencia social percibida tiene un mayor fundamento en lo que el alumno percibe sobre los otros.

V.1.2 Actitud hacia el futuro

En cuanto a la actitud hacia el futuro, los alumnos obtuvieron una media de actitud positiva ligeramente mayor y una media de actitud negativa similar a la encontrada en distintos trabajos. La media de actitud positiva hacia el futuro en este estudio se ubicó en la parte derecha de la curva de distribución. Esta tendencia positiva se ha presentado en otros trabajos que han empleado las Suescalas de actitud hacia el futuro, aunque en estos la media fue inferior a la encontrada en esta investigación (Andretta, 2011; Andretta et al., 2013). Por otra parte, la media de actitud negativa hacia el futuro de los estudiantes se localizó en la parte izquierda de la curva de distribución, al igual que en otros trabajos que han reportado medias similares a las de este estudio (Andretta et al., 2013; Worrel & Mello, 2009).

Los resultados anteriores podrían explicarse a partir de factores evolutivos y escolares. A pesar de que un estudio anterior no encontró una relación entre la edad y la actitud positiva hacia el futuro (Worrell & Mello, 2009) puede que ello se debiera a que su muestra incluía adolescentes entre 12 y 19 años, por lo que no se consideraron a adolescentes tardíos como ocurrió en este estudio. Además, las medias de actitud positiva hacia el futuro reportadas en trabajos previos utilizaron muestras de estudiantes de bachillerato (p. ej. Andretta et al., 2013; 2014), en tanto que en esta investigación se indagó sobre estudiantes de pregrado. Lo anterior sugiere que los adolescentes tardíos que cursan estudios de pregrado podrían sentirse más propensos a tener un futuro positivo en

comparación con aquellos de bachillerato, aunque ambos comparten niveles parecidos de miedos hacia su porvenir (actitudes negativas hacia el futuro).

V.1.3 Relación entre presencia social y rendimiento académico

Al igual que en investigaciones previas, los resultados de este estudio muestran una relación positiva entre la presencia social y el rendimiento académico. En este trabajo se encontró una relación positiva entre el rendimiento académico y la presencia social proyectada (calculada a partir de la adaptación de la plantilla de Rourke et al., 2001 que realizó Shea et al., 2010), lo cual coincide con otros estudios que han utilizado tanto la plantilla propuesta por Rourke et al., en 2001 (Shea et al., 2012) como con aquella propuesta por Remesal y Colomina en 2013 (Colomina & Remesal, 2015). Asimismo, la presencia social percibida evaluada con el Cuestionario de la Comunidad de Indagación se relacionó positivamente con el rendimiento académico en este estudio, lo cual podría estar asociado con el resultado positivo de otra investigación sobre la relación entre esta presencia y el aprendizaje percibido (Akyol & Garrison, 2008).

El resultado anterior podría explicarse desde el marco de la Comunidad de Indagación al atender a factores motivacionales. A medida que cada estudiante desarrolló una presencia social más prominente, se permitió que el grupo estableciera una meta común (Annand, 2011). Lo anterior alentó un sentimiento de comunidad y una dinámica de colaboración que posibilitó la mejora en la eficacia individual y grupal frente a la tarea (Remesal & Colomina, 2013), y que finalmente se vio reflejado en un mejor rendimiento académico.

Sin embargo, cabe destacar que la relación entre presencia social y rendimiento académico no fue muy elevada. Aunque esto ya ha sido criticado anteriormente (Annand, 2011) se puede aludir a que la presencia social no es suficiente por sí misma para lograr una experiencia educativa exitosa (Armellini & De Stefani, 2015; Garrison & Cleveland-Innes, 2005) sino que el resultado final dependerá

de la adecuada interacción entre las tres presencias del marco de la Comunidad de Indagación (Garrison et al., 2000). Asimismo, se puede alegar que la poca fuerza de relación entre el rendimiento académico y la presencia social en este estudio se pudo deber a la falta de variabilidad de los datos, ya que todos los estudiantes obtuvieron calificaciones finales altas (entre 80 y 100) y al establecer niveles de presencia social se redujeron los datos a cinco opciones.

V.1.4 Relación entre actitud hacia el futuro y rendimiento académico

Los resultados de esta investigación se mantienen en línea con lo encontrado en otros trabajos que también han utilizado las Subescalas de actitud hacia el futuro para relacionar dicha actitud con el rendimiento académico. En este estudio el rendimiento académico (entendido como la calificación final del curso) no se correlacionó con las actitudes positiva y negativa hacia el futuro. Esta misma falta de relación se ha reportado en otros trabajos (Alansari et al., 2013; Andretta et al., 2014; Worrell & Mello, 2009), a pesar de que estos utilizaron autorreportes para evaluar el rendimiento académico.

Cabe señalar que lo anterior no concuerda con los resultados obtenidos en dos estudios anteriores, aunque esto podría ser explicado por cuestiones metodológicas. Dos estudios (Adelabu, 2007; Mello & Worrell, 2006) reportaron una relación positiva entre la actitud positiva hacia el futuro y el rendimiento académico. A pesar de que lo anterior no concuerda con la falta de relación entre ambos constructos presentada en este estudio, dicha inconsistencia se puede explicar aludiendo a que los dos estudios previos utilizaron el Inventario de Perspectiva Temporal de Zimbardo, el cual "...parece evaluar la postergación de la gratificación y el compromiso con la tarea más que solo las actitudes positivas hacia el futuro" (Worrell & Mello, 2009, p. 186).

También es pertinente señalar que si bien la actitud hacia el futuro no parece estar relacionada con el rendimiento académico, este si podría relacionarse con

los perfiles que surgen a partir de las actitudes hacia el presente, pasado y futuro en conjunto. Un estudio reportó que las actitudes de los estudiantes hacia los tres marcos temporales podían incluirse dentro de tres perfiles (optimista, equilibrado y pesimista), los cuales muestran diferencias significativas entre sí respecto al rendimiento académico autorreportado (Andretta, 2011). Otro estudio (Andretta et al., 2014) identificó cinco perfiles de actitudes hacia los tres tiempos (positivo, optimista, equilibrado, pesimista y negativo) encontrando diferencias significativas entre el perfil positivo y el pesimistas respecto al rendimiento académico autorreportado. Lo anterior sugiere que los perfiles de actitudes temporales podrían predecir el rendimiento académico aunque cada actitud por separado no pueda hacerlo (Andretta et al., 2014).

V.1.5 Relación entre presencia social y actitud hacia el futuro

Los resultados en esta investigación fueron distintos cuando se relacionó la actitud hacia el futuro con la presencia social proyectada, a comparación de su relación con la percibida. Las actitudes positiva y negativa hacia el futuro no se relacionaron con la presencia social proyectada pero sí mostraron una relación significativa con la presencia social percibida, lo que sugiere que esta actitud se relaciona más estrechamente con la percepción sobre la interacción de los compañeros que con la actuación real de uno mismo.

La relación entre la presencia social percibida y la actitud hacia el futuro podría explicarse mediante dos investigaciones anteriores que relacionan dos elementos de esta presencia (la percepción de relaciones interpersonales y de aceptación escolar) con dicha actitud. En el primer estudio se declaró que la percepción de relaciones interpersonales significativas modifica la forma en que se perciben los desafíos futuros, conduciendo a una actitud más positiva o negativa hacia este tiempo (Seginer, 2008). En el segundo trabajo se localizó una relación positiva entre la percepción de aceptación escolar y la actitud positiva hacia el futuro (Adelabu, 2007).

V.2 CONCLUSIONES

Respondiendo a las preguntas de investigación, se puede afirmar que en este trabajo los estudiantes universitarios inscritos en un curso en línea:

1. Presentaron cinco niveles de presencia social proyectada y percibida (muy bajo, bajo, medio, alto y muy alto).
2. Manifestaron una alta actitud positiva hacia el futuro y una baja actitud negativa hacia el mismo tiempo.
3. Mostraron una relación positiva entre su rendimiento académico y su presencia social (tanto proyectada como percibida).
4. No presentaron una relación significativa entre su rendimiento académico y sus actitudes positiva ni negativa hacia el futuro.
5. Mostraron una relación positiva entre su presencia social percibida y su actitud positiva hacia el futuro, así como una relación negativa entre esta misma presencia y su actitud negativa hacia el futuro. Sin embargo, las actitudes positiva y negativa hacia el futuro de los estudiantes no se relacionaron con su presencia social proyectada.

Los resultados obtenidos indican que cuando el rendimiento académico se evalúa como la calificación final en un curso, este podría ser mejorado mediante la promoción de una adecuada presencia social. Existen discrepancias entre la presencia social que los estudiantes proyectan en los foros de discusión y aquella que perciben, siendo más alta esta última. Una forma de promover una mayor presencia social percibida es procurando en los alumnos una alta actitud positiva hacia el futuro y una baja actitud negativa hacia el mismo tiempo, aunque esto mismo no parece ser aplicable a la presencia social proyectada. El rendimiento académico evaluado en la mencionada forma no mostró relación con las actitudes positiva y negativa hacia el futuro, lo cual aporta información adicional a los estudios previos que han medido este rendimiento de otras maneras. Finalmente, las implicaciones teóricas de este trabajo surgen a partir de las inconsistencias entre la presencia social proyectada y percibida, ya que

estas sugieren que las dos formas de medición son complementarias entre sí pero no equivalentes, por lo que es necesario revisar el origen teórico y la operacionalización de ambas.

V.3 RECOMENDACIONES PARA FUTUROS ESTUDIOS

Los resultados de esta investigación plantean cinco cuestionamientos para investigaciones futuras. El primero de ellos hace referencia a cómo la combinación de cursos en línea, mixtos y presenciales durante un mismo periodo afectan a la presencia social. El segundo alude a cuáles son las semejanzas y diferencias entre la presencia social proyectada y percibida. El tercero atañe a cuál es la relación entre la actitud hacia el futuro y el nivel educativo (p. ej. bachillerato, pregrado, etc.), así como entre esta y la etapa de vida (p. ej. adolescencia, juventud, etc.). El cuarto plantea si la modalidad del curso y la historia grupal previa son variables que intervienen en la relación entre la actitud hacia el futuro y la presencia social. Y el quinto compete a qué perfiles de actitudes temporales presentan los universitarios en cursos en línea, y cómo se relacionan estos con su rendimiento académico y con su presencia social.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Adelabu, D. H. (2007). Time Perspective and School Membership as correlates to Academic Achievement among African American Adolescents. *Adolescence*, 42(167), 525-538. Recuperado de http://crawl.prod.proquest.com.s3.amazonaws.com/fpcache/e7e5702eba_a279fb10526a7740bc139d.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJF7V7KNV2KKY2NUQ&Expires=1446742565&Signature=U8Ckloq9bXd4duZ147TYhgsrcxY%3D
- Akyol, Z., & Garrison, D. R. (2008). The Development of a Community of Inquiry over Time in an Online Course: Understanding the Progression and Integration of Social, Cognitive and Teaching Presence. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 12 (3-4), 3-22. Recuperado de <http://sloanconsortium.org/jaln/v12n3/development-community-inquiry-over-time-online-course-understanding-progression-and-integ>
- Akyol, Z., & Garrison, D. R. (2011). Understanding cognitive presence in an online and blended community of inquiry: Assessing outcomes and processes for deep approaches to learning. *British Journal of Educational Technology*, 42(2), 233-250. doi:10.1111/j.1467-8535.2009.01029.x
- Akyol, Z., Arbaugh, J. B., Cleveland-Innes, M., Garrison, D. R., Ice, P., Richardson, J. C., & Swan, K. (2009). A response to the review of the community of inquiry framework. *International Journal of E-Learning & Distance Education*, 23(2), 123-136. Recuperado de <http://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/630/884>
- Akyol, Z., Garrison, D. R., & Ozden, M. (2009). Online and blended communities of inquiry: Exploring the developmental and perceptual differences. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 10(6), 65-83. Recuperado de <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/765/1463>
- Akyol, Z., Vaughan, N., & Garrison, D. R. (2011). The impact of course duration

- on the development of a community of inquiry. *Interactive Learning Environments*, 19(3), 231–246. doi:10.1080/10494820902809147
- Alansari, M., Worrell, F. C., Rubie-Davies, C., & Webber, M. (2013). Adolescent time attitude scale (ATAS) scores and academic outcomes in secondary school females in New Zealand. *International Journal of Quantitative Research in Education*, 1(3), 251-274. doi:10.1504/IJQRE.2013.057687
- Ally, M. (2008). The Impact of Technology on Education. En S. Hirtz, & D. G. Harper (Eds.), *Education for a Digital World: Advice, Guidelines, and Effective Practice from Around the Globe* (pp. 57-66). Vancouver, Canada: BCcampus & Commonwealth of Learning. Recuperado de [http://dspace.col.org/bitstream/123456789/260/1/Education for a Digital World.pdf](http://dspace.col.org/bitstream/123456789/260/1/Education%20for%20a%20Digital%20World.pdf)
- Anagnostopoulos, F., & Griva, F. (2012). Exploring Time Perspective in Greek Young Adults: Validation of the Zimbardo Time Perspective Inventory and Relationships with Mental Health Indicators. *Social Indicators Research*, 106(1), 41-59. doi:10.1007/s11205-011-9792-y
- Anderson, T., Rourke, L., Garrison, D. R., & Archer, W. (2001). Assessing teaching presence in a computer conferencing context. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5(2), 1–17. Recuperado de [http://auspace.athabascau.ca/bitstream/2149/725/1/assessing teaching presence.pdf](http://auspace.athabascau.ca/bitstream/2149/725/1/assessing%20teaching%20presence.pdf)
- Andretta, J. R. (2011). Time attitude profiles in adolescents: predicting differences in educational outcomes and psychological wellbeing. Dissertation Abstracts International: Section A. Humanities and Social Sciences 71(9-A), 3140.
- Andretta, J. R., Worrell, F. C., & Mello, Z. R. (2014). Predicting Educational Outcomes and Psychological Well-Being in Adolescents using Time Attitude Profiles. *Psychology in the Schools*, 51(5), 434-451. doi:10.1002/pits.21762
- Andretta, J. R., Worrell, F. C., Mello, Z. R., Dixon, D. D., & Baik, S. H. (2013). Demographic group differences in adolescents' time attitudes. *Journal of*

- adolescence*, 36(2), 289-301. doi:10.1016/j.adolescence.2012.11.005
- Angelaki, C., & Mavroidis, I. (2013). Communication and social presence: The impact on adult learners' emotions in distance learning. *European Journal of Open, Distance and e-Learning*, 16(1), 78-93. Recuperado de http://www.eurodl.org/materials/contrib/2013/Angelaki_Mavroidis.pdf
- Annand, D. (2011). Social Presence within the Community of Inquiry Framework. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(5), 40-56. Recuperado de <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/924/1889>
- Arbaugh, J. B. (2007). An Empirical Verification of the Community of Inquiry Framework. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 11(1), 73-85. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ842689.pdf>
- Arbaugh, J. B. (2008). Does the community of inquiry framework predict outcomes in online MBA courses? *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 9(2), 1-21. doi:10.5465/AMBPP.2007.26508387
- Arbaugh, J. B., Bangert, A., & Cleveland-Innes, M. (2010). Subject matter effects and the Community of Inquiry (CoI) framework: An exploratory study. *The Internet and Higher Education*, 13(1-2), 37-44. doi:10.1016/j.iheduc.2009.10.006
- Arbaugh, J. B., Cleveland-Innes, M., Díaz, S. R., Garrison, D. R., Ice P., Richardson, J. C., & Swan, K. P. (2008). Developing a community of inquiry instrument: Testing a measure of the Community of Inquiry framework using a multi-institutional sample. *The Internet and Higher Education*, 11(3-4), 133-136. doi:10.1016/j.iheduc.2008.06.003
- Archer, W. (2010). Beyond online discussions: Extending the community of inquiry framework to entire courses. *Internet and Higher Education*, 13(1-2), 69. doi:10.1016/j.iheduc.2009.10.005
- Archibald, D. (2010). Fostering the development of cognitive presence: Initial findings using the community of inquiry survey instrument. *Internet and Higher Education*, 13(1-2), 73-74. doi:10.1016/j.iheduc.2009.10.001

- Armellini, A., & De Stefani, M. (2015). Social presence in the 21st century: An adjustment to the Community of Inquiry framework. *British Journal of Educational Technology*, 46, 1-15. doi:10.1111/bjet.12302
- Arnold, N., Ducate, L., Lomicka, L., & Lord, G. (2005). Using computer-mediated communication to establish social and supportive environments in teacher education. *CALICO Journal*, 22(3), 537-566. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Gillian_Lord2/publication/228664621_Using_computer-mediated_communication_to_establish_social_and_supportive_environments_in_teacher_education/links/00b7d53ac30c778acc000000.pdf
- Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior. (1999). *La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo: Una propuesta de la ANUIES*. Cd. de México, México: Autor. Recuperado de http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista113_S5A2ES.pdf
- Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior. (2000). *Plan Maestro de Educación Superior Abierta y a Distancia: Líneas estratégicas para su desarrollo*. Nuevo León, México: Autor. Recuperado de [http://www.seminariosined.ipn.mx/pagina/documentos/Plan de Educacion Superior Abierta y a Distancia.pdf](http://www.seminariosined.ipn.mx/pagina/documentos/Plan_de_Educacion_Superior_Abierta_y_a_Distancia.pdf)
- Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior. (2002). *Informe sobre Plataformas Tecnológicas para la Educación a Distancia: Líneas estratégicas para su desarrollo*. Cd. de México, México: Autor. Recuperado de www.anuies.mx
- Avci, S. (2013). Relations between Self Regulation, Future Time Perspective and the Delay of Gratification in university students. *Education*, 133(4), 525-537. Recuperado de <http://web.b.ebscohost.com/remoto.dgb.uanl.mx/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=11&sid=8d1d24a5-f554-4de0-8066-97633613e3a4%40sessionmgr113&hid=112>

- Banerjee, M., Capozzoli, M., McSweeney, L., & Sinha, D. (1999). Beyond kappa: A review of interrater agreement measures. *Canadian Journal of Statistics*, 27(1), 3-23. doi:10.2307/3315487
- Bangert, A. (2008). The Influence of Social Presence and Teaching Presence on the Quality of Online Critical Inquiry. *Journal of Computing in Higher Education*, 20(1), 34-61. doi:10.1007/BF03033431
- Bangert, A. (2009). Building a validity argument for the community of inquiry survey instrument. *The Internet and Higher Education*, 12(2), 104–111. doi:10.1016/j.iheduc.2009.06.001
- Bembenutty, H., & Karabenick, S. A. (2004). Inherent Association Between Academic Delay of Gratification, Future Time Perspective, and Self-Regulated Learning. *Educational Psychology Review*, 16(1), 35-57. doi:10.1023/B:EDPR.0000012344.34008.5c
- Bhattacharya, M., & Hartnett, M. (2008). Addressing Diversity in Design of Online Courses. En S. Hirtz, & D. G. Harper (Eds.), *Education for a Digital World: Advice, Guidelines, and Effective Practice from Around the Globe* (pp. 41-49). Vancouver, Canada: BCcampus & Commonwealth of Learning. Recuperado de [http://dspace.col.org/bitstream/123456789/260/1/Education for a Digital World.pdf](http://dspace.col.org/bitstream/123456789/260/1/Education%20for%20a%20Digital%20World.pdf)
- Boston, W., Díaz, S. R., Gibson, A. M., Ice, P., Richardson, J., & Swan, K. (2009). An Exploration of the Relationship Between Indicators of the Community of Inquiry Framework and Retention in Online Programs. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 13(3), 67-83. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ862358.pdf>
- Bustos, A., Coll, C., & Engel, A. (2009). Presencia Docente Distribuida en redes asíncronas de aprendizaje. Definición teórica y perspectiva multi método para su estudio. En F. Díaz Barriga, G. Hernández, & M. A. Rigo (Eds.), *Aprender y enseñar con TIC en educación superior: Contribuciones del socioconstructivismo*, (p.p. 97-128). Cd. de México, México: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de

http://www.academia.edu/178610/Aprender_y_ense%C3%B1ar_con_TIC_en_educaci%C3%B3n_superior_contribuciones_del_socioconstructivismo

- Carelli, M. G., Wiberg, B., & Wiberg, M. (2011). Development and Construct Validation of the Swedish Zimbardo Time Perspective Inventory. *European Journal of Psychological Assessment*, 27(4), 1-8. doi:10.1027/1015-5759/a000076
- Colomina, R., & Remesal, A. (2011, Agosto). *Social Presence in small group work: it's all in the process*. Documento presentado en el Symposium From concept to implementation. Social Presence in networked learning escenarios. Exeter, Inglaterra.
- Comisión de las Comunidades Europeas. (2000). *Concebir la educación del futuro: Promover la innovación con las nuevas tecnologías*. Bruselas, Bélgica: Autor. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52000DC0023&from=ES>
- Daft, R. L., & Lengel, R. H. (1986). *Information Richness: A New Approach to Managerial Behavior and Organization Design* (Número de reporte TR-ONR-DG-02). Texas, USA: Texas A&M University. Recuperado de http://www.communicationcache.com/uploads/1/0/8/8/10887248/information_richness_a_new_approach_to_managerial_behavior_and_organization_design.pdf
- de Bilde, J., Vansteenkiste, M., & Lens, W. (2011). Understanding the association between future time perspective and self-regulated learning through the lens of self-determination theory. *Learning and Instruction*, 21(3), 332-344. doi:10.1016/j.learninstruc.2010.03.002
- Delich, P., Kelly, K., & McIntosh, D. (2008). Emerging Technologies in E-learning. En S. Hirtz & D. G. Harper (Eds.), *Education for a Digital World: Advice, Guidelines, and Effective Practice from Around the Globe* (pp. 5-22). Vancouver, Canada: BCcampus & Commonwealth of Learning. Recuperado de http://dspace.col.org/bitstream/123456789/260/1/Education_for_a_Digital

- Díaz, S. R., Swan, K., Ice, P., & Kupczynski, L. (2010). Student ratings of the importance of survey items, multiplicative factor analysis, and the validity of the community of inquiry survey. *The Internet and Higher Education*, 13(1-2), 22-30. doi:10.1016/j.iheduc.2009.11.004
- Fortunato, V. J., & Furey, J. T. (2010). The Theory of MindTime: The relationships between thinking perspective and time perspective. *Personality and Individual Differences*, 48(4), 436-441. doi:10.1016/j.paid.2009.11.015
- Frisby, B. N., Limperos, A. M., Record, R. A., Downs, E., & Kerckmar, S. E. (2013). Students' Perceptions of Social Presence: Rhetorical and Relational Goals Across Three Mediated Instructional Designs. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 9(4), 468-480. Recuperado de http://jolt.merlot.org/vol9no4/frisby_1213.pdf
- Garrison, D. R. (2009). *Communities of inquiry in online learning*. En P. L. Rogers (Ed.), *Encyclopedia of distance learning* (pp. 352–355). Pensilvania, USA: IGI Global.
- Garrison, D. R., & Akyol, Z. (2013). Toward the development of a metacognition construct for communities of inquiry. *The Internet and Higher Education*, 17, 84–89. doi:10.1016/j.iheduc.2012.11.005
- Garrison, D. R., & Anderson, T. (2003). *E-learning in the 21 st century. [El e-learning en el siglo XXI]*. Londres, Inglaterra: Routledge/Falmer.
- Garrison, D. R., & Arbaugh, J. B. (2007). Researching the community of inquiry framework: Review, issues, and future directions. *The Internet and Higher Education*, 10(3), 157–172. doi:10.1016/j.iheduc.2007.04.001
- Garrison, D. R., & Cleveland-Innes, M. (2005). Facilitating Cognitive Presence in Online Learning: Interaction Is Not Enough. *The American Journal of Distance Education*, 19(3), 133–148. doi:10.1207/s15389286ajde1903_2
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2–3), 87–105. doi:10.1016/S1096-

- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2010). The first decade of the community of inquiry framework: A retrospective. *The Internet and Higher Education*, 13(1–2), 5–9. doi:10.1016/j.iheduc.2009.10.003
- Garrison, D. R., Cleveland-Innes, M., & Fung, T. S. (2010). Exploring causal relationships among teaching, cognitive and social presence: Student perceptions of the community of inquiry framework. *The Internet and Higher Education*, 13(1-2), 31-36. doi:10.1016/j.iheduc.2009.10.002
- Garrison, D. R., Cleveland-Innes, M., Koole, M., & Kappelman, J. (2006). Revisiting methodological issues in transcript analysis: Negotiated coding and reliability. *The Internet and Higher Education* 9(1): 1–8. doi:10.1016/j.iheduc.2005.11.001
- Gil Pascual, J. A. (2009). Metodología cuantitativa en Educación. Madrid, España: UNED.
- Goldman, S. R., Radinsky, J., Tozer, S., & Wink, D. (2010). Learning as Inquiry. En V. G. Aukrust (Ed.), *Learning and cognition in education* (pp. 154-159). Oxford, Inglaterra: Elsevier.
- González Becerra, B. L., Rosales Almendra, M. P., & Corona Flores, J. D. (2012). Postsecondary Distance Education in Mexico and Worldwide: Issues and Considerations. *The Quarterly Review of Distance Education*, 13(4), 205–212. Recuperado de <http://web.a.ebscohost.com/remoto.dgb.uanl.mx/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=e656f3bc-bc55-41c2-8e9f-f870f7bc6a4a%40sessionmgr4004&vid=1&hid=4101>
- Gorsky, P., Caspi, A., Antonovsky, A., Blau, I., & Mansur, A. (2010). The Relationship between Academic Discipline and Dialogic Behavior in Open University Course Forums. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 11(2), 49-72. Recuperado de <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/viewArticle/820/1546>
- Guignard, S., Apostolidis, T., & Demarque, C. (2014). Discussing normative features of Future Time Perspective construct: Renewing with the

- Lewinian approach from a sociocognitive perspective. *New Ideas in Psychology*, 35, 1-10. doi:10.1016/j.newideapsych.2014.04.001
- Horstmanshof, L., & Zimitat, C. (2007). Future time orientation predicts academic engagement among first-year university students. *British Journal Of Educational Psychology*, 77(3), 703-718. doi:10.1348/000709906X160778
- Hostetter, C., & Busch, M. (2006). Measuring up Online: The Relationship between Social Presence and Student Learning Satisfaction. *Journal of Scholarship of Teaching and Learning*, 6(2), 1-12. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ854921.pdf>
- Hostetter, C., & Busch, M. (2013). Community matters: Social presence and learning outcomes. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 13(1), 77-86. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1011685.pdf>
- Husman, J., & Lens, W. (1999). The role of the future in student motivation. *Educational psychologist*, 34(2), 113-125. doi:10.1207/s15326985ep3402_4
- Husman, J., & Shell, D. F. (2008). Beliefs and perceptions about the future: A measurement of future time perspective. *Learning and Individual Differences*, 18(2), 166-175. doi:10.1016/j.lindif.2007.08.001
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2013). *Encuesta sobre la disponibilidad y uso de las tecnologías de la información en los hogares (MODUTIH) 2013*. Cd. de México, México: Autor. Recuperado de <http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/boletines/boletin/comunicados/especiales/2013/noviembre/comunica46.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2014). *Estadísticas a propósito del día mundial de Internet*. Cd. de México, México: Autor. Recuperado de <http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/contenidos/estadisticas/2014/internet0.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2015). *Estadísticas a propósito*

- del día mundial de Internet*. Cd. de México, México: Autor. Recuperado de <http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2015/internet0.pdf>
- Jackson, T., Fritch, A., Nagasaka, T., & Pope, L. (2003). Procrastination and Perceptions of Past, Present, and Future. *Individual Differences Research*, 1(1), 17-28. Recuperado de <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=a6c0ea72-5bd8-4006-a10d-3c544b107d27%40sessionmgr110&hid=124>
- Ke, F. (2010). Examining online teaching, cognitive, and social presence for adult students. *Computers & Education*, 55(2), 808-820. doi:10.1016/j.compedu.2010.03.013
- Kiesler, S., Siegel, J., & McGuire, T. W. (1984). Social Psychological Aspects of Computer-Mediated Communication. *American psychologist*, 39(10), 1123-1134. doi:10.1037/0003-066X.39.10.1123
- Kim, J. (2011). Developing an instrument to measure social presence in distance higher education. *British Journal of Educational Technology*, 42(5), 763-777. doi:10.1111/j.1467-8535.2010.01107.x
- Kim, J., Kwona, Y., & Cho, D. (2011). Investigating factors that influence social presence and learning outcomes in distance higher education. *Computers & Education*, 57(2), 1512-1520. doi:10.1016/j.compedu.2011.02.005
- Kozan, K., & Richardson, J. C. (2014a). New exploratory and confirmatory factor analysis insights into the community of inquiry survey. *Internet and Higher Education*, 23, 39–47. doi:10.1016/j.iheduc.2014.06.002
- Kozan, K., & Richardson, J. C. (2014b). Interrelationships between and among social, teaching, and cognitive presence. *The Internet and Higher Education*, 21, 68–73. doi:10.1016/j.iheduc.2013.10.007
- Kreijns, K., Van Acker, F., Vermeulen, M., & Van Buuren, H. (2014). Community of Inquiry: social presence revisited. *E-Learning and Digital Media*, 11(1), 5-18. doi:10.2304/elea.2014.11.1.5
- Kruger, D. J., Reischl, T. M., & Zimmerman, M. A. (2008). Time perspective as a mechanism for functional developmental adaptation. *Journal of Social, Evolutionary, and Cultural Psychology*, 2(1), 1–22. doi:10.1037/h0099336

- Lebie, L., Rhoades, J. A., & McGrath, J. E. (1995). Interaction Process in Computer-Mediated and Face-to-Face Groups. *Computer Supported Cooperative Work (CSCW)*, 4(2-3), 127-152. doi:10.1007/BF00749744
- Lee, S. M. (2014). The relationships between higher order thinking skills, cognitive density, and social presence in online learning. *The Internet and Higher Education*, 21, 41-52. doi:10.1016/j.iheduc.2013.12.002
- Lei, S. A., & Gupta, R. K. (2010). College Distance Education Courses: Evaluating benefits and costs from Institutional, faculty and students' perspectives. *Education*, 130(4), 616-631. Recuperado de <http://web.a.ebscohost.com/remoto.dgb.uanl.mx/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=9122acdc-2ff5-4915-90d9-5642ccf5abb0%40sessionmgr4005&vid=1&hid=4101>
- Ley General de Educación (1993). *Diario Oficial de la Federación*. Cd. de México, México: Cámara de Diputados H. Congreso de la Unión. Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>
- Liu, S. Y., Gomez, J., & Yen, C. J. (2009). Community College Online Course Retention and Final Grade: Predictability of Social Presence. *Journal of Interactive Online Learning*, 8(2), 165-182. Recuperado de [http://online2.sdccd.edu/bblearntrain/2013 2014/Liu Gomez Yen 2009.pdf](http://online2.sdccd.edu/bblearntrain/2013%202014/Liu%20Gomez%20Yen%202009.pdf)
- López de la Madrid, M. C. (2010). Uso de las TIC en la educación superior de México. Un estudio de caso. *Apertura*, 7, 63-81. Recuperado de <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura4/article/view/94/105>
- Lowenthal, P. R., & Dunlap, J. C. (2014). Problems measuring social presence in a community of inquiry. *E-Learning and Digital Media*, 11(1), 19–30. doi:10.2304/elea.2014.11.1.19
- Means, B., & Roschelle, J. (2010). Technology and Learning. En V. G. Aukrust (Ed.), *Learning and cognition in education* (pp. 144-153). Oxford, Inglaterra: Elsevier.
- Mehrabian, A. (1969). Some referents and measures of nonverbal behavior.

- Behavior Research Methods and Instrumentation*, 1(6), 203-207.
doi:10.3758/BF03208096
- Mello, Z. R., & Worrell, F. C. (2006). The Relationship of Time Perspective to Age, Gender, and Academic Achievement Among Academically Talented Adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(3), 271-289. Recuperado de <http://www.uccs.edu/Documents/zmello/pdf9.pdf>
- Mello, Z. R., & Worrell, F. C. (2012). *The Adolescent Time Inventory: Preliminary Technical Manual*. California, USA: CO & Berkeley. Recuperado de http://www.uccs.edu/Documents/zmello/ATI_070912.pdf
- Mello, Z. R., & Worrell, F. C. (2015). The Past, the Present, and the Future: A Conceptual Model of Time Perspective in Adolescence. En M. Stolarski, N. Fieulaine, & W. van Beek (Eds.), *Time Perspective Theory; Review, Research and Application: Essays in Honor of Philip G. Zimbardo* (pp. 115-129). Nueva York, USA: Springer International Publishing. doi:10.1007/978-3-319-07368-2_7
- Mello, Z. R., Bhadare, D., Feam, E. J., Galaviz, M. M., Hartmann, E. S., & Worrell, F. C. (2009). The window, the river, and the novel: Examining adolescents' conceptions of the past, the present, and the future. *Adolescence*, 44(175), 539-556. Recuperado de <http://www.uccs.edu/Documents/zmello/pdf1.pdf>
- Mello, Z. R., Finan, L. J., & Worrell, F. C. (2013). Introducing an instrument to assess time orientation and time relation in adolescents. *Journal of Adolescence*, 36(3), 551-563. doi:10.1016/j.adolescence.2013.03.005
- Mello, Z. R., Worrell, F. C., & Andretta, J. R. (2009). Variation in how frequently adolescents think about the past, the present, and the future in relation to academic achievement. *Diskurs Kindheits und Jugendforschung*, 4(2), 173-183. Recuperado de <http://www.uccs.edu/Documents/zmello/pdf2.pdf>
- Milfont, T. L., Andrade, P. R., Pessoa, V. S., & Belo, R. P. (2008). Testing Zimbardo time perspective inventory in a Brazilian sample. *Interamerican Journal of Psychology*, 42(1), 49-58. Recuperado de

- <http://www.psicorip.org/Resumos/PerP/RIP/RIP041a5/RIP04206.pdf>
- Moodle. (2015). Moodle is the open source platform that lets you build the perfect education solution for your needs. Recuperado de <https://moodle.com/moodle-lms/>
- Moreno Castañeda, M. (2005). A history of distance education in Mexico. *The Quarterly Review of Distance Education*, 6(3), 227–232. Recuperado de <http://web.a.ebscohost.com/remoto.dgb.uanl.mx/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=7e9127c6-7dee-48d9-a1e2-bcf8bba5005b%40sessionmgr4004&vid=1&hid=4101>
- Morselli, D. (2013). The olive tree effect: Future time perspective when the future is uncertain. *Culture & Psychology*, 19(3), 305–322. doi:10.1177/1354067X13489319
- Moskal, P., Dziuban, C., Upchurch, R., Hartman, J., & Truman, B. (2006). Assessing Online Learning: What One University Learned about Student Success, Persistence, and Satisfaction. *Peer Review*, 8(4), 26-29. Recuperado de <https://www.questia.com/library/journal/1P3-1183251081/assessing-online-learning-what-one-university-learned>
- Nickel, C. E. (2010). *The effects of cooperative and collaborative strategies on student achievement and satisfaction in blended and online learning environments* (Tesis doctoral, Old Dominion University). De la base de datos de ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. 3416872)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1998, Octubre). *Declaración Mundial sobre Educación la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. Documento presentado en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, París, Francia. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>
- Padawer, E., Jacobs-Lawson, J., Hershey, D., & Thomas, D. (2007). Demographic Indicators as Predictors of Future Time Perspective. *Current Psychology*, 26(2), 102-108. doi:10.1007/s12144-007-9008-4
- Parada Iglesias, M. (2009). *Consecuencias neuropsicológicas del consumo*

- intensivo de alcohol (bingue drinking) en jóvenes universitarios*. Santiago de Compostela, España: Universidad de Santiago de Compostela.
- Peetsma, T., & van der Veen, I. (2011). Relations between the development of future time perspective in three life domains, investment in learning, and academic achievement. *Learning and Instruction*, 21(3), 481-494. doi:10.1016/j.learninstruc.2010.08.001
- Perry, B., & Edwards, M. (2004). Exemplary Online Educators: Creating a Community of Inquiry. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 6(2), 46-54. Recuperado de <http://184.168.109.199:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/2226/ED490370.pdf?sequence=1>
- Quantitative Content Analysis in Research* (2nda ed.). USA, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. [http://hbanaszak.mjr.uw.edu.pl/TempTxt/Analyzing Media Messages Using Quantitative Content Analysis in Research Lea Communication Series .pdf](http://hbanaszak.mjr.uw.edu.pl/TempTxt/AnalyzingMediaMessagesUsingQuantitativeContentAnalysisinResearchLeaCommunicationSeries.pdf)
- Remesal, A. (2011). Buenas prácticas con plataformas de aprendizaje virtual en contextos de educación blended: advertencias necesarias sobre errores evitables. *Revista digital de investigación educativa Conectad@2*, 2, 16-37. Recuperado de <http://www.revistaconecta2.com.mx/archivos/revistas/revistaEE-12/FES2.pdf>
- Remesal, A., & Colomina, R. (2013). Social presence and online collaborative small group work: A socioconstructivist account. *Computers & Education*, 60(1), 357–367. doi:10.1016/j.compedu.2012.07.009
- Remesal, A., & Friesen, N. (2014). Inquiry into “Communities of Inquiry” Knowledge, communication, presence, community. *E-Learning and Digital Media*, 11(1), 1–4. doi:10.2304/elea.2014.11.1.1
- Richardson, J. C., & Swan, K. (2003). Examining social presence in online courses in relation to students' perceived learning and satisfaction. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 7(1), 68-88. Recuperado de

<http://olc.onlinelearningconsortium.org/jaln/v7n1/examining-social-presence-online-courses-relation-students039-percieved-learning-and-satis>

Riffe, D., Lacy, S., & Fico, F. G. (2005). *Analyzing media messages: Using*

Rourke, L., & Kanuka, H. (2009). Learning in Communities of Inquiry: A Review of the Literature. *Journal of Distance Education*, 23(1), 19-48. Recuperado de <http://www.iofde.ca/index.php/ide/article/view/474/815>

Rourke, L., Anderson, T., Archer, W., & Garrison, R. (2001). Assessing social presence in asynchronous computer conferencing transcripts. *Journal of Distance Education*, 14(2), 50-71. Recuperado de <http://auspace.athabascau.ca:8080/bitstream/2149/732/1/Assessing%20Social%20Presence%20In%20Asynchronous%20Text-based%20Computer%20Conferencing.pdf>

Rubin, B., Fernandes, R., & Avgerinou, M. D. (2013). The effects of technology on the Community of Inquiry and satisfaction with online courses. *The Internet and Higher Education*, 17, 48-57. doi:10.1016/j.iheduc.2012.09.006

Santos Acevedo, G. (2011). Presencia social en foros de discusión en línea. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, (39), 17-28. Recuperado de http://tecnologiaedu.us.es/dipro2/images/stories/M8/PDF/pdf_104/files/publication.pdf

Saude, S., Puteh, F., Azizan, A. R., Hamdan, N. N. I., Shukor, N. H. A., & Abdullah, K. I. (2012). Learning through the Lounge: Using Social Presence to assess the learning environment in a MyLinE online forum. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 66, 448-459. doi:10.1016/j.sbspro.2012.11.289

Seginer, R. (2008). Future orientation in times of threat and challenge: How resilient adolescents construct their future. *International Journal of Behavioral Development*, 32(4), 272-282. doi:10.1177/0165025408090970

Shea P., Hayes, S., Uzuner-Smith, S., Gozza-Cohen, M., Vickers, J., &

- Bidjerano, T. (2014). Reconceptualizing the community of inquiry framework: An exploratory analysis. *The Internet and Higher Education*, 23, 9–17. doi:10.1016/j.iheduc.2014.05.002
- Shea, P., & Bidjerano, T. (2008). Measures of Quality in Online Education: An Investigation of the Community of Inquiry Model and the Net Generation. *Journal of Educational Computing Research*, 39(4), 339-361. doi:10.2190/EC.39.4.b
- Shea, P., & Bidjerano, T. (2009a). Community of inquiry as a theoretical framework to foster “epistemic engagement” and “cognitive presence” in online education. *Computers & Education*, 52(3), 543–553. doi:10.1016/j.compedu.2008.10.007
- Shea, P., & Bidjerano, T. (2009b). Cognitive presence and online learner engagement: a cluster analysis of the community of inquiry framework. *Journal of Computing in Higher Education*, 21(3), 199–217. doi:10.1007/s12528-009-9024-5
- Shea, P., & Bidjerano, T. (2010). Learning presence: Towards a theory of self-efficacy, self-regulation, and the development of a communities of inquiry in online and blended learning environments. *Computers & Education*, 55(4), 1721–1731. doi:10.1016/j.compedu.2010.07.017
- Shea, P., Hayes, S., Uzuner, S., Vickers, J. Bidjerano, T., ...Jian, S. (2012). Learning presence: Additional research on a new conceptual element within the Community of Inquiry (Col) framework. *The Internet and Higher Education*, 15(2). doi:10.1016/j.iheduc.2011.08.002
- Shea, P., Hayes, S., Vickers, J., Gozza-Cohen, M., Uzuner, S., Mehta, R., ...Rangan, P. (2010). A re-examination of the community of inquiry framework: Social network and content analysis. *The Internet and Higher Education*, 13(1-2), 10-21. doi:10.1016/j.iheduc.2009.11.002
- Shell, D. F., & Husman, J. (2001). The Multivariate Dimensionality of Personal Control and Future Time Perspective Beliefs in Achievement and Self-Regulation. *Contemporary Educational Psychology*, 26(4), 481-506. doi:10.1006/ceps.2000.1073

- Short, J., Williams, E., & Christie, B. (1976). *The social psychology of telecommunications*. Londres, Inglaterra: Wiley.
- Siu, N. Y., Lam, H. H., Le, J. J., & Przepiorka, A. M. (2014). Time perception and time perspective differences between adolescents and adults. *Acta psychologica*, 151, 222-229. doi:10.1016/j.actpsy.2014.06.013
- Sung, E., & Mayer, R. E. (2012). Five facets of social presence in online distance education. *Computers in Human Behavior*, 28(5), 1738-1747. doi:10.1016/j.chb.2012.04.014
- Swan, K., & Shih, L. F. (2005). On the Nature and Development of Social Presence in Online Course Discussions. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 9, 115–136. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.102.5653&rep=rep1&type=pdf>
- Swan, K., Garrison, D. R., & Richardson, J. C. (2009). A constructivist approach to online learning: The Community of Inquiry framework. In C. R. Payne (Ed.), *Information technology and constructivism in higher education: Progressive learning frameworks* (pp. 43–57). USA: IGI Global. doi:10.4018/978-1-60566-654-9.ch004
- Swan, K., Richardson, J. C., Ice, P., Garrison, D. R., Cleveland-Innes, M., & Arbaugh, J. B. (2008). Validating a measurement tool of presence in online communities of inquiry. *E-mentor*, 2(24), 1–12. Recuperado de <http://www.e-mentor.edu.pl/xml/wydania/24/543.pdf>
- Toepoel, V. (2010). Is consideration of future consequences a changeable construct? *Personality and Individual Differences*, 48(8), 951–956. doi:10.1016/j.paid.2010.02.029
- Traver, A. E., Volchok E., Bidjerano, T., & Shea, P. (2014). Correlating community college students' perceptions of community of inquiry presences with their completion of blended courses. *The Internet and Higher Education*, 20, 1–9. doi:10.1016/j.iheduc.2013.09.001
- Vaughan, N. D., Cleveland-Innes, M., & Garrison, D. R. (2013). *Teaching in Blended Learning Environments: Creating and Sustaining Communities of*

- Inquiry*. Alberta, Canadá: Athabasca University Press. Recuperado de http://www.aupress.ca/books/120229/ebook/99Z_Vaughan_et_al_2013-Teaching_in_Blended_Learning_Environments.pdf
- Wei, C. W., Chen, N. S., & Kinshuk. (2012). A model for social presence in online classrooms. *Educational Technology Research and Development*, 60(3), 529-545. doi:10.1007/s11423-012-9234-9
- World Bank. (2003). *Lifelong learning in the global knowledge economy: Challenges for developing countries*. Washington, USA: Autor. Recuperado de http://siteresources.worldbank.org/INTLL/Resources/Lifelong-Learning-in-the-Global-Knowledge-Economy/lifelonglearning_GKE.pdf
- Worrell, F. C., & Mello, Z. R. (2007). The Reliability and Validity of Zimbardo Time Perspective Inventory Scores in Academically Talented Adolescents. *Educational and Psychological Measurement*, 67(3), 487-504. doi:10.1177/0013164406296985
- Worrell, F. C., & Mello, Z. R. (2009). Convergent and Discriminant Validity of Time Attitude Scores on the Adolescent Time Perspective Inventory. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 4(2), 185-196. Recuperado de <http://www.uccs.edu/Documents/zmello/pdf3.pdf>
- Worrell, F. C., Mello, Z. R., & Buhl, M. (2013). Introducing English and German Versions of the Adolescent Time Attitude Scale. *Assessment*, 20(4), 496–510. doi:10.1177/1073191110396202
- Zhan, Z., & Mei, H. (2013). Academic self-concept and social presence in face-to-face and online learning: Perceptions and effects on students' learning achievement and satisfaction across environments. *Computers & Education*, 69, 131-138. doi:10.1016/j.compedu.2013.07.002
- Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (1999). Putting Time in Perspective: A Valid, Reliable Individual-Difference Metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1271–1288. doi:10.1037/0022-3514.77.6.1271

ANEXOS

ANEXO 1

Permiso de uso de la imagen *marco de la Comunidad de Indagación de Garrison et al. (2000)*

11/11/2015

RE: Request - PANUCO RIOS ALMA ROSA

RE: Request

mié 20/05/2015 09:41 a.m.

Para: PANUCO RIOS ALMA ROSA <alma.panucors@uanl.edu.mx>;

Alma,

You have my permission to use a translated version of the Col Model image in your thesis.

Best wishes,

DRG

D. Randy Garrison
Retired Professor
University of Calgary
Calgary, Alberta, Canada

garrison@ucalgary.ca
<https://coi.athabascau.ca/>

ANEXO 2

Permiso de uso de la imagen *modelo Col revisado* de Shea y Bidjerano (2010)

RE: Permission to use an image

De: **Shea, Peter J** (pshea@albany.edu)
Enviado: jueves, 01 de octubre de 2015 08:22:33 a.m.
Para: PANUCO RIOS ALMA ROSA (alma.panucors@uanl.edu.mx)

Dear Alma

You are free to do so with attribution.

Best of luck with your work!

Regards,

Peter

Peter Shea, PhD

Associate Provost for Online Learning &

Associate Professor, Educational Theory and Practice and Informatics

University at Albany, State University of New York

ED 114, 1400 Washington Ave, Albany, NY 12222

pshea@albany.edu

518-852-1904

http://www.albany.edu/academics/online_teaching/

ANEXO 3

Permiso de uso de la imagen *nueva versión del marco Col* de Armellini y De Stefani (2015)

Re: Permission to use an image

De: **Armellini Ale** (Ale.Armellini@northampton.ac.uk)
Enviado: jueves, 01 de octubre de 2015 01:00:54 p.m.
Para: PANUCO RIOS ALMA ROSA (alma.panucors@uanl.edu.mx)

Estimada Alma Rosa,

Adelante. Un gusto que la imagen te sea de utilidad. Me gustaría ver cómo te queda la imagen en castellano.

Cordiales saludos

A. Armellini

Sent from my iPhone

ANEXO 4

Permiso de uso de la imagen *marco Col extendido* de Kreijns et al. (2014)

RE: Permission to use an image

De: **Kreijns, Karel** (Karel.Kreijns@ou.nl)
Enviado: jueves, 01 de octubre de 2015 08:07:48 a.m.
Para: PANUCO RIOS ALMA ROSA (alma.panucors@uanl.edu.mx)

Hi Alma,

Permission granted. Don't forget to refer to my work.

regards,
Karel

Met vriendelijke groet,

Dr. Ir. C.J. (Karel) Kreijns | Universitair Hoofddocent

Open Universiteit Nederland
Welten-instituut
Onderzoeksinstituut voor leren, doceren en technologie
Bezoekadres: Valkenburgerweg 177, 6419AT Heerlen
Postadres: Postbus 2960, 6401 DL Heerlen
T +31 45 5762574
M +31 6 21112451

ANEXO 5

Permiso de uso de la Subescala de presencia social de Arbaugh et al. (2008)

11/11/2015

Re: The Community of Inquiry Survey Instrument - PANUCO RIOS ALMA ROSA

Re: The Community of Inquiry Survey Instrument

Ben Arbaugh <arbaugh@uwosh.edu>

vie 19/09/2014 11:23 a.m.

Para: PANUCO RIOS ALMA ROSA <alma.panucors@uanl.edu.mx>;

Hello Alma,

Adapting the Col for your work is fine by me. Best of luck with your study, Ben

ANEXO 6

Permiso de uso de las Subescalas de actitud hacia el futuro de Mello y Worrell (2012)

11/11/2015

RE: The Adolescent Time Inventory - PANUCO RIOS ALMA ROSA

RE: The Adolescent Time Inventory

vie 19/09/2014 11:51 a.m.

Tesis

Para: PANUCO RIOS ALMA ROSA <alma.panucors@uanl.edu.mx>;

Cc: Worrell Frank [frankc@berkeley.edu] <frankc@berkeley.edu>;

Alma,

Thank you for your interest in the ATI-Spanish. I have attached an updated version. Soon, we will have a corresponding manual. The ATI is organized by dimensions (Meaning, Frequency, Orientation, Relation, and Attitudes). I have also copied the co-author, Dr. Frank C. Worrell, to facilitate communication.

I am excited about your research and hope that you keep us posted on its development!

Dr. Mello

~~~~~  
Zena R. Mello, Ph.D.

Assistant Professor  
Psychology Department  
San Francisco State University  
1600 Holloway Ave., EP 309  
San Francisco, CA 94132  
Office Phone: 415 338 7557  
Department Phone: 415 338 2167  
Fax: 415 338 2398

<https://faculty.sfsu.edu/~zmello/home>

Note: This e-mail may contain confidential and privileged material for the sole use of the intended recipient. Any review or distribution by others is strictly prohibited. If you are not the intended recipient please contact the sender and delete all copies.

## ANEXO 7

### Subescala de presencia social/Español (Arbaugh et al., 2008)

**Instrucciones:** Lee atentamente cada frase y, por favor, indica el grado de acuerdo o desacuerdo con cada una a partir de tu reflexión sobre los foros de discusión de la materia "Administración del tiempo". Considera que no hay respuestas correctas o incorrectas.

|                                                                                                                  | Totalmente<br>en<br>desacuerdo | En<br>desacuerdo | Neutral | De<br>acuerdo | Totalmente<br>de acuerdo |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|------------------|---------|---------------|--------------------------|
| 1. Conocer a los compañeros del curso me proporcionó una sensación de pertenecer al grupo                        | 1                              | 2                | 3       | 4             | 5                        |
| 2. Fui capaz de tener una impresión distinta de algunos participantes del curso                                  | 1                              | 2                | 3       | 4             | 5                        |
| 3. La comunicación basada en la Web o en línea es un medio excelente para la interacción social                  | 1                              | 2                | 3       | 4             | 5                        |
| 4. Me sentí cómodo conversando en línea                                                                          | 1                              | 2                | 3       | 4             | 5                        |
| 5. Me sentí cómodo participando en las discusiones del curso                                                     | 1                              | 2                | 3       | 4             | 5                        |
| 6. Me sentí cómodo interactuando con otros participantes del curso                                               | 1                              | 2                | 3       | 4             | 5                        |
| 7. Me sentí cómodo cuando estaba en desacuerdo con otros participantes del curso y aun así conservé la confianza | 1                              | 2                | 3       | 4             | 5                        |
| 8. Sentí que mi punto de vista fue aceptado por otros participantes del curso                                    | 1                              | 2                | 3       | 4             | 5                        |
| 9. Las discusiones en línea me ayudaron a desarrollar un sentido de colaboración                                 | 1                              | 2                | 3       | 4             | 5                        |

## ANEXO 8

### Subescalas de actitud hacia el futuro/Español (Mello & Worrell, 2012)

**Instrucciones:** Selecciona una respuesta para cada pregunta.

|                                             | Totalmente<br>en<br>desacuerdo | En<br>desacuerdo | Neutral | De<br>acuerdo | Totalmente<br>de acuerdo |
|---------------------------------------------|--------------------------------|------------------|---------|---------------|--------------------------|
| 1. Espero con interés mi futuro             | 1                              | 2                | 3       | 4             | 5                        |
| 2. Dudo que yo llegue a ser alguien         | 1                              | 2                | 3       | 4             | 5                        |
| 3. Mi futuro me hará feliz                  | 1                              | 2                | 3       | 4             | 5                        |
| 4. No creo que logre mucho cuando sea mayor | 1                              | 2                | 3       | 4             | 5                        |
| 5. Mi futuro me hace sonreír                | 1                              | 2                | 3       | 4             | 5                        |
| 6. Pensar sobre mi futuro me entristece     | 1                              | 2                | 3       | 4             | 5                        |
| 7. Estoy emocionado por mi futuro           | 1                              | 2                | 3       | 4             | 5                        |
| 8. No me gusta pensar sobre mi futuro       | 1                              | 2                | 3       | 4             | 5                        |
| 9. Pensar a futuro es inútil                | 1                              | 2                | 3       | 4             | 5                        |
| 10. Pensar sobre mi futuro me emociona      | 1                              | 2                | 3       | 4             | 5                        |

## ANEXO 9

### Traducción al español de la plantilla para la codificación de la presencia social (Shea et al., 2010) (Primera categoría)

|                  | Categorías              | Indicadores                                                | Códigos | Definiciones                                                                                                                      | Ejemplos                                                                                        |
|------------------|-------------------------|------------------------------------------------------------|---------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Presencia social | Expresión afectiva (EA) | Expresión de emociones                                     | EA1     | Expresiones convencionales de emoción                                                                                             | Estoy tan molesto... Estoy tan feliz...                                                         |
|                  |                         | Uso de humor                                               | EA2     | Burlas, adulación, ironía, eufemismos, sarcasmo.                                                                                  | La cosecha de plátanos en Edmonton se ve bien este año ;-)                                      |
|                  |                         | Autorrevelación                                            | EA3     | Presentar detalles de la vida fuera del aula, o expresar vulnerabilidad; incluye expresiones de gustos, disgustos y preferencias. | Donde trabajo, esto es lo que hacemos...<br>Simplemente no entiendo esta pregunta.              |
|                  |                         | Uso de expresiones no convencionales para expresar emoción | EA4     | Expresiones no convencionales de emoción. Incluye puntuación repetitiva, uso llamativo de mayúsculas, emoticonos.                 | Simplemente no soporto cuando...!!!;<br>ALGUIEN POR AHÍ!; Qué significa esto?!?; Buena idea :-) |
|                  |                         | Expresiones de valor                                       | EA5     | Expresar valores personales, creencias y actitudes.                                                                               | Creo que es un mal necesario; Siento que nuestros hijos tienen los mismos derechos.             |

**Traducción al español de la plantilla para la codificación de la presencia social (Shea et al., 2010)**  
**(Segunda categoría)**

|                  | Categorías                | Indicadores                                     | Códigos | Definiciones                                                                                                                 | Ejemplos                                                                                                    |
|------------------|---------------------------|-------------------------------------------------|---------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Presencia social | Comunicación abierta (CA) | Continuar una conversación                      | CA1     | Usar la función de respuesta del software en lugar de iniciar una nueva conversación.                                        | Dependiente del software, por ejemplo, Asunto: Re- o Derivado de.                                           |
|                  |                           | Citar los mensajes de otros                     | CA2     | Uso de la función del software para citar el mensaje completo de otro o para cortar y pegar una sección del mensaje de otro. | Dependiente del software, por ejemplo "Martha escribió"; o un texto precedido por el símbolo de menos que < |
|                  |                           | Referirse explícitamente a los mensaje de otros | CA3     | Referencias directas a los contenidos de las publicaciones de otros.                                                         | En tu mensaje hablaste sobre la distinción de Moore entre...                                                |
|                  |                           | Preguntar dudas                                 | CA4     | Los estudiantes preguntan sus dudas a otros estudiantes o al moderador.                                                      | ¿Alguien más tenía experiencia con BlackBoard?                                                              |
|                  |                           | Hacer cumplidos.<br>Expresar aprecio            | CA5     | Hacer cumplidos a otros o a los mensajes de otros.                                                                           | Realmente me gusta tu interpretación de la lectura.                                                         |
|                  |                           | Expresar acuerdo                                | CA6     | Expresar acuerdo con otros o con el contenido de los mensaje de otros.                                                       | Yo estaba pensando lo mismo. Realmente diste en el clavo.                                                   |
|                  |                           | Expresar desacuerdo                             | CA7     | Expresar desacuerdo con otros o con el contenido de los mensaje de otros.                                                    | No creo que... Creo que es diferente...                                                                     |
|                  |                           | Consejos personales                             | CA8     | Ofrecer consejos específicos a los compañeros.                                                                               | La página web de la CCA podría tener algunas referencias.                                                   |



**Traducción al español de la plantilla para la codificación de la presencia social (Shea et al., 2010)**  
**(Tercera categoría)**

|                  | <b>Categorías</b>    | <b>Indicadores</b>                                          | <b>Códigos</b> | <b>Definiciones</b>                                                      | <b>Ejemplos</b>                                                                              |
|------------------|----------------------|-------------------------------------------------------------|----------------|--------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|
| Presencia social | Cohesión grupal (CG) | Vocativos                                                   | CG1            | Dirigirse o referirse a los participantes por su nombre.                 | Creo que Juan tiene un buen punto; Juan ¿tú qué opinas?                                      |
|                  |                      | Dirigirse o referirse al grupo usando pronombres inclusivos | CG2            | Dirigirse al grupo como “nosotros, nos, nuestro, grupo”.                 | Nuestro texto se refiere a...; Creo que nos salimos del tema.                                |
|                  |                      | Elementos fáticos, saludos y despedidas                     | CG3            | Comunicación que cumple una función puramente social; saludos y cierres. | Hola a todos; Hola, Juan; Eso es todo por ahora; Estamos teniendo el más hermoso clima aquí. |
|                  |                      | Intercambios sociales                                       | CG4            | Compartir información no relacionada con el curso.                       | Feliz cumpleaños!! A los dos!!                                                               |
|                  |                      | Reflexión sobre el curso                                    | CG5            | Reflexión sobre el curso en sí mismo.                                    | Un buen ejemplo fue el CD-ROOM que leímos.                                                   |